

Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring

Liv Dokk Holm



Masteroppgave i Lesing og skriving 1-7, ved
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2012

Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring

© Forfatter : Liv Dokk Holm

2012

Selvoppfattelse og nivåbasert leseopplæring

Liv Dokk Holm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn. Formålet med denne studien var å belyse hvordan elever i 2.klasse ser på lesing i nivåbaserte grupper og om hvordan dette kan påvirke den delen av barnas selvoppfatning som har med skole og læring å gjøre, den akademiske selvoppfattelsen.

Problemstilling: Er det en sammenheng mellom barnas oppfattelse av gruppeinndelingen i leseopplæringen og selvoppfattelse?

Leseopplæring på småskoletrinnet er for tiden preget av en bølge med påvirkning og innflytelse av leseopplæring fra Australia og New Zealand. Elevene lærer å lese under veiledning i grupper som de er plassert i ut fra lesetekniske ferdigheter. Hvordan kan dette påvirke barnas syn på seg selv som lesere og skolelever? Jeg har undersøkt barnas akademiske selvoppfattelse som vil kunne utgjøre en stor del av barns totale selvoppfattelse, og har spesielt sett på lesing som er et omfattende område når det gjelder barns mestring.

Metode. Utvalget for undersøkelsen består av fire elever fra en 2.klasse, hvor det er 4 lesenivåer. Hvert barn representerer et lesenivå hvor de er fordelt etter at læreren har delt dem inn etter lesetekniske ferdigheter. Kvalitativt dybde intervju og skjemaet;» slik er jeg når jeg lærer» ble benyttet som verktøy for datainnsamlingen. Intervjuene ble tatt opp på lydfil og transkribert til tekst. Deretter ble data analysert og kodet ved en tematisk analyse. Min tilnærming til spørsmålet har vært fenomenologisk, og jeg har dermed brukt kvalitativ metode for datainnsamling.

Funn. Felles for alle barna er at de alle 4 er svært bevisste at de plassert på et lesenivå i lesing. Ved bruk av intervjuet og spørreskjemaet »slik er jeg når jeg lærer» antydes det at det kan være en sammenheng mellom hvilken gruppe barna er på, og deres selvoppfatning. Gjennom egne slutninger kan barna som lærer å lese i nivåbaserte grupper komme fram til standpunkt om egen mestring av lesing. De viser at de lærer gjennom observasjon av andre elever, de sammenligner seg med hverandre og er utsatt for andres vurderinger. De to elevene som er plassert på laver nivåer viser også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i sammenheng med denne form for organisering av leseopplæring.

Konklusjon. Informasjonen jeg fant i undersøkelsen viste en sammenheng mellom plassering på nivåbaserte grupper i leseopplæringen og selvoppfattelse. Teoriene til Bandura om betydningen av mestringserfaringer og om hvordan selvoppfattelsen kan bli berørt av mangelen på disse, ble relevante. Jeg fant at barna observerte hverandre og plasseringen i gruppene, og at de sammenlignet seg med hverandre. Læring gjennom observasjon av andre og sosial sammenligning ble slik viktige tema i min oppgave. Dette vil kunne gi grunnlag for å vurdere at de antagelsene jeg har om at nivådeling i lese- og skriveopplæringen kan slå uheldig ut for enkelte av elevene, og særlig for elever som i utgangspunktet er sårbare, stemmer. De elevene som allerede opplever å slite på flere områder vil ofte være mer sårbare for nivådeling, og elever som ikke har møtt mange vanskeligheter før, kan oppleve at nivådelingen stigmatiserer dem og lager skiller mellom dem og de andre. De elevene som opplever mestring på andre områder, kan derimot vise seg å være mindre sårbare og ha høyere resiliens mot utfordringene lese og skriveopplæring i nivåbaserte grupper kan skape. Jeg håper å ha lagt et grunnlag for videre forskning på området, eller i det minste dannet grunnlag for en mer grundig drøfting av skolens organisering av tilpasset leseopplæring. Det vil være nødvendig å drøfte hvordan de utfordringene man har i forhold til å tilpasse leseopplæring kan håndteres. Samtidig vil det å styrke elevenes oppfattelse av seg selv kunne være en prioritert oppgave.

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en spennende prosess, og det er mange som fortjener en takk for at de stilte opp for meg de siste månedene.

En stor takk til de fire flotte barna som gav meg av deres tid, tanker og meninger.

Takk også til min snille familie for oppmuntring og barnepass. Takk til gode venner for raushet og hjelp.

Hjertelig takk til Petra som inspirerte meg til å skrive denne oppgaven.

Vigdis Refsahl fortjener en ekstra stor takk, både for veiledning og støtte. Takk også til Finn Aarsæther for gode innspill.

Oppgaven er dedikert til min mamma.

Oslo 2. Desember 2012

Liv Dokk Holm

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Sosial kognitiv læringsteori.....	1
1.2	Oppgavens struktur og kapitler.....	2
1.3	Problemstilling.....	2
1.4	Bakgrunn for oppgaven	3
1.5	Begrepsavklaringer.....	4
2	Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1	Didaktisk relasjonstenkning	6
2.2	Lesing ved Lyster	8
2.3	Frith's modell for leseutvikling	8
2.4	Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell.....	10
2.5	Tilpassete tekster	11
2.6	Kognitiv utvikling og leseutvikling.....	12
2.7	Tilpasset opplæring og organisering av elever.....	12
3	TIEY i klasserommet-	13
3.1	Veiledet lesing	13
3.1.1	Praktisk organisering.....	14
3.2	En arbeidsøkt	14
3.3	Inndeling i grupper	15
4	Observasjonslæring	17
5	Selvoppfattelse	19
5.1	Forventningstradisjonen	19
5.2	Kilder til utvikling av Self - efficacy (selvoppfattelse).	20
5.2.1	Mestringserfaringer	21
5.2.2	Andres eksempler	22
6	Selvvurderingstradisjonen.....	24
6.1	Sosial sammenligning.....	24
6.2	Referansegruppe	25
6.3	Andres vurderinger	25
6.4	Selvattribusjon –en indre kilde til selvoppfattelse.....	26
6.5	Psykologisk sentralitet.....	27

7	Akademisk selvoppfattelse.....	28
7.1	Selvverd-.....	28
7.2	Oppsummerende om utvikling av akademisk selvoppfattelse	29
8	Data og metode.....	31
8.1	Design.....	31
8.1.1	Fenomenologisk metode	31
8.1.2	Kvalitativ metode	31
8.1.3	Datainnsamling.....	31
8.1.4	Stemmeleie og kroppsspråk	32
8.2	Hva må til for å gjøre et godt intervju med et barn?.....	32
8.2.1	Barn som intervjuobjekt	33
8.2.2	Intervjustrategi	33
8.2.3	Min pilotering.....	34
8.2.4	Utvalg	34
8.3	Intervjusituasjonen.....	35
8.3.1	Dybdeintervju og forarbeide.	35
8.3.2	Fordeling på grupper i leseopplæringen.....	36
8.3.3	Etiske hensyn.....	36
8.4	Reliabilitet	37
8.4.1	Validitet.....	37
9	Resultater av intervjuene og spørreskjemaet - analyse.	39
9.1	Koding	39
9.2	Analyse og drøfting av funn	44
9.2.1	Elev A.....	45
9.2.2	Elev B.	47
9.2.3	Elev C.....	50
9.2.4	Elev D.....	52
9.3	Organisering av leseopplæring i nivåbaserte grupper – drøfting av funn	53
9.3.1	Leseopplæring - på kant med selvtilliten?.....	55
9.3.2	Pedagogiske implikasjoner.....	57
	Litteraturliste	59
	Vedlegg	62

Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning (tilpasset etter Him og Hippe 1993).s117, i Skaalvik og Skaalvik 1998).....	7
Figur 2.»Spear-Swerlings og Stenbergs leseutviklingsmodell».....	10

1 Innledning

Min oppgave tar utgangspunkt i leseopplæring hvor elevene er plassert på grupper med andre elever etter lærerens bedømmelse av jevnt prestasjonsnivå. Gjennom lærerens kartlegging av leseferdigheter, blir elevene fordelt på grupper noen timer i uken. Gruppeinndelingen er basert på hvor langt de er kommet i lesing. Dette vil bli forklart nærmere i kapittel 2.7. I teoridelen av oppgaven vil jeg også vise til tidligere forskning som viser at opplevelser av mestring i begynneropplæringen kan påvirke et barn i retning av en positiv selvoppfattelse. Vi ser også i teorien jeg har funnet, at tidligere forskning viser at elever som ikke mestrer det som er forventet av dem, på et forventet nivå allerede i begynneropplæringen, kan utvikle en negativ selvoppfattelse. I min undersøkelse rettes blikket på fire barn som er plassert i grupper etter lesetekniske ferdigheter. Prosjektet belyser gjennom disse fire barna hvordan denne formen for organisert leseopplæring kan påvirke disse barnas bevissthet om seg selv, deres selvoppfatning, særlig i sammenheng med lesing og skole.

1.1 Sosial kognitiv læringsteori.

Jeg har valgt å benytte Sosial-kognitive teorier fordi sosial kognitiv teori er preget av både kognitiv og sosialpsykologisk teori. Det vil være naturlig å legge frem en teori som både gjenspeiler viktigheten av et sosialt samspill og på samme tid det kognitive, når jeg vil belyse hvordan en person kan utvikle sin egen oppfattelse av seg selv. Matthew Rosenberg og Albert Banduras har vært sentrale representanter for denne retningen. Mennesket er et sosialt vesen, som samtidig kan tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter.

Vi vet at leseprestasjoner nøye blir kartlagt og fulgt allerede fra 1.klasse. Med min oppgave vil jeg antyde en bekymring for dette veldige fokuset på leseprestasjoner for enkelte elever.

Tilpasset opplæring er et viktig mål og et krav i skolen, og er sentralt blant hensiktsmessige årsaker til nivåbaserte grupper, som en måte å organisere leseopplæringen på. Hensikten er at leseopplæringen blir mer tilpasset ut fra elevens leseutvikling. Uten at kravet om tilpasset opplæring frafalles, kan det være grunn til å stille spørsmål ved denne måten å organisere leseopplæringen på. Parallelt med at elevene har en reell leseutvikling, ligger det i leseopplæringen et viktig emne jeg også vil drøfte i diskusjonsdelen, elevens utvikling av selvoppfattelse og muligheten til å utvikle et positivt syn på seg selv i forhold til det å bli en

leser. Fordi selvoppfattelsen kan komme til å påvirke leseprestasjoner åpner dette emnet for flere elementer som også vil bli diskutert i drøftingsdelen- og som i praksis må tas hensyn til.

Min oppgave vil kunne belyse at det finnes individuelle forskjeller i hvordan barn oppfatter seg selv etter å bli organisert etter lesenivå i grupper, og at måten de er organisert på i leseundervisningen kan være en faktor som virker inn på elevenes selvoppfattelse. Mitt ønske med denne oppgaven er å sette lys på organisering av leseopplæring ved å vise at ulike barn opplever leseopplæring i nivåbaserte grupper ulikt, og kanskje er det tolkningene til barna som viser oss at det kan settes spørsmålsstilling til denne måten å organisere elevene i undervisningen på.

1.2 Oppgavens struktur og kapitler

Kapittel 1. Problemstilling og bakgrunn for emnevalg presenteres. Kapittel 2. Teorier om lesing og leseutvikling, forholdet mellom kognitiv utvikling og leseutvikling, samt didaktisk relasjonstenkning. Kapittel 3. Lese- og skriveopplæringsprogrammet TIEY og hvordan det i praksis kan fungere. Kapittel 4. Observasjonslæring. Kapittel 5. Selvoppfattelse. Kapittel 6. Selvvurderingstradisjonen. Kapittel 7. Akademisk selvoppfattelse. Kapittel 8: Data og metode. Kapittel 9: Analyse og drøfting.

1.3 Problemstilling

Er det en sammenheng mellom barnas oppfattelse av gruppeinndelingen i leseopplæringen og selvoppfattelse?

Videre har jeg valgt å belyse disse to forskningsspørsmålene.

1. Hva tenker elevene om selve gruppeinndelingen? Hvorfor mener de klassen er delt inn i grupper?
2. Hva tenker elevene om seg selv i forhold til de andre elevene i gruppen og i klassen.

Ved å innhente informasjon gjennom intervjuene var min hensikt å belyse spørsmålet på en slik måte at det ville danne grunnlag for drøfting og eventuelt videre forskning.

1.4 Bakgrunn for oppgaven

Hvilke ønsker har dere for barna deres dette første skoleåret? Spørsmålet ble stilt oss foreldre på skolens første foreldremøte en mørk og regntung høstkveld i 2010, på en barneskole i Oslo. Flere rakte hånden i været og ville meddele seg; »lære å lese «, »lære å skrive« var det mange mente var det viktigste målet i første klasse. «Lære matematikk, lære å regne» kom i andre rekke. Å få nye venner, å lære å lære, å lære sosiale ferdigheter, å ta hensyn, å utvikle seg videre, kom til sist fra et mindretall. Mange foreldre ser lesing som skolens største oppgave, og jo tidligere, jo bedre. En tidlig lesestart er en naturlig konsekvens av frykten for å skape dårlige lesere i norsk skole. Forandringer har skjedd, og ofte henvises det til at det før reform 97 var muntlig trening gitt større fokus, samtidig som barna begynte som 7 åringer på skolen. (Ref. Frost 2009-forelesing v. UiO) Barna som skal lære å lese i 2012 er 6 år og fremdeles i en lekealder, og man må anta at det er mye som gjøres i norsk skole for å bevare en gledesfylt skolestart, ikke minst kan det gjøres gjennom å lære gjennom lek på de laveste trinnene. Jeg synes det er viktig å stille spørsmål om gruppeinndeling av de yngste skoleelevene på 1.- 4.trinn er pedagogisk riktig, og om elevenes oppfattelse av egen situasjon er ivarettatt.

Modellen EYLP (Early Years Literacy Project) som ble utviklet på New Zealand og i Australia, har blitt tatt godt imot av flere kommuner, og har på norsk blitt oversatt til TIEY (Tidlig Innsats Early Years).

(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/prosjekter/groruddalssatsing/en/article136744-27947.html>). Opplæring i lesing og skriving gjennom stasjonsarbeid, og grupper av elever satt sammen etter ferdighetsnivå i lesing, inngår i dette programmet.

Intensjonen om tilpasset opplæring er en viktig beveggrunn for å innføre opplæringsprogrammet i følge opplæringsloven § 1-3; Tilpasset opplæring og tidlig innsats.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. (Lovdata 2.5.2012)

Problemstillingen min har vokst fram gjennom interesse for leseopplæring, barns selvbylde og barns prestasjoner i lesing. Som lærer blir det ekstra interessant når man har egne barn i skolen, og man daglig konfronteres med denne type spørsmål.

I min studie ville jeg se nærmere på om nivådeling etter leseutviklingsnivå på noen måte påvirker barnas selvoppfattelse. Mitt utgangspunkt for å stille dette spørsmålet, er at jeg som

norsklærer ofte undret meg over nivådelingen vi lærere foretok, noe som ble ytterligere forsterket ved å observere elevenes reaksjoner etter nivåinndelingen. Min erfaring er at selv yngre barn oppfattet at nivåer og plassering er en del av strukturen i leseopplæringen. Videre at de oppfattet en sammenheng med å være flink eller ikke til å lese, og at det påvirket hvordan de oppfattet seg selv som flinke eller ikke flinke. De som ble satt på høyeste nivå opplevde å bli bekreftet som gode elever virket i større grad å være fornøyde, de som ble plassert i midten eller på laveste nivå viste ofte en skuffelse som var svært lett å observere. De litt eldre elevene i tenårene, viste ofte en utilslørt skuffelse hvis de ble plassert på nederste nivå, de kunne bli opprørte, stresset og engstelige for utfallet på tentamen. De fortalte at de trodde «løpet var kjørt»- at de aldri kunne komme seg på mellomste eller øverste nivå, ettersom vi lærerne kanskje trodde de ikke kunne gjøre det bedre. Jeg måtte forsikre dem om at vi ville gi hver enkelt elev en fair sjanse til å oppjustere nivåplasseringen, og fortelle dem at muligheten for å bytte gruppe var relevant ettersom vi skulle drive før, under og etter vurdering hvert semester. Dette var en særlig viktig og utfordrende jobb for en lærer, som gjerne ville gi elevene en opplevelse av å mestre slik at de kunne prestere ytterligere. Derfor ble ærlige tilbakemeldinger gitt med omtanke og i positive formuleringer. Det ble gitt mye ros for arbeidet og det var viktig for læreren å prøve å bygge opp elevens tro på egen mestring.

Det er med dette utgangspunktet jeg gjerne vil undersøke om det er relevans i disse erfaringene. Ved å dybdeintervjue 4 barn i 7-8 års alderen har jeg nærmet meg problemstillingen gjennom disse barnas egne førstehåndserfaringer. I et dybdeintervju kommer man tett på den enkelte elev. Dette er ikke en bred undersøkelse, og intervjuobjektene er fåtallige. Derfor vil jeg ikke kunne komme fram til et endelig svar på spørsmålet, men jeg håper at undersøkelsen min kan bidra til å sette lys på organisering av undervisning og eventuelle konsekvenser det kan ha for elevene. Kanskje kan min undersøkelse danne grunnlag for andre spørsmål i forskningen? Er mine forutsigelser om at elevs selvoppfattelse påvirkes av nivåplassering interessante, og kan de bidra til nye spørsmål i pedagogisk forskning? Kanskje barna jeg har intervjuet kan gi oss en pekepinn.

1.5 Begrepsavklaringer

Nivåbasert opplæring: For å vite hva nivåbasert opplæring i grupper er, må vi først definere disse begrepene.

Nivå: «2 grad, trinn, standpunkt. Prestasjonene ligger på et meget høyt nivå /»
Bokmålsordboka 1993, s.359).

Baserte:» *Basé* v2 (av fr base. 1. bygge på, ha til grunnlag for. (Bokmålsordboka s.37)

Gruppe defineres slik i (GJ ty., fra it.)samling av personer el. ting som danner en enhet, kategori, pulje, avdeling, tropp, klassen ble delt inn i g-r/arbeide, diskutere i g-r/sosiale g-r/danne g-r.(Bokmålsordboka 1993, s.184)

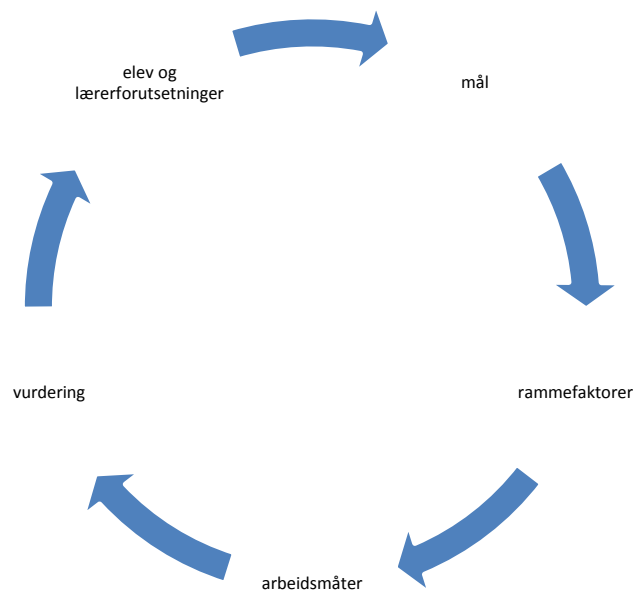
Opplæring: «Det å lære opp; undervisning, utdanning, få opplæring -i noe
«(Bokmålsordboka 1993, s.374).

2 Teoretisk bakgrunn

Jeg vil gjerne understreke at teoriene jeg legger frem er mine valg av teorier og ikke en endelig liste. Først presenterer jeg den didaktiske relasjonsmodellen som forteller noe om hvordan alle ulike faktorer i undervisning er gjensidig avhengige. Deretter har jeg valgt å bruke Sol Lysters forklaring av lesing som viser oss betydningen av å bruke tilpassede tekster. Frith's modell om leseutvikling, samt Frost sin forklaring av Spear - Swerling og Sternbergs` s modell viser at avvik kan forekomme. Når det gjelder teorier som kan fortelle oss noe om motivasjon har jeg valgt å bruke selvvurderingstradisjonen og om forventningstradisjonen. Det er jo slik at barn i 2.klasse nødvendigvis lærer mer enn bare å lese. På skolen vil barnet også lære noe om seg selv som leser (Skaalvik & Skaalvik 2011). I problemstillingen min vil jeg se på gruppeinndelingen som jeg har beskrevet over, og undersøke om den kan være med på å danne barnets selvoppfattelse, og oppfatningen barnet kan få av seg selv som leser. For å belyse problemstillingen er det desto mer viktig for meg å legge frem teorier på området.

2.1 Didaktisk relasjonstenkning

Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg beskrev først didaktisk relasjonstenkning i boken, Nye veier i didaktikken (1978). Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og har stor utbredelse i Norge.



Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning (tilpasset etter Him og Hippe 1993).s117, i Skaalvik og Skaalvik 1998).

Som vi ser av sirkelen viser modellen et dynamisk syn på undervisning, der de seks faktorene er sidestilte, og er gjensidig avhengige og påvirker hverandre. De seks faktorene modellen representerer, er disse som er fremstilt i illustrasjonen, altså forutsetninger, rammefaktorer(organisering), mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. I undervisningssituasjonen vil den enkelte læreren kunne benytte den didaktiske relasjonstenkningsmodellen som et hjelpemiddel til å planlegge undervisning på en helhetlig måte. Han vil kunne se sammenhenger mellom de ulike delene og kan organisere undervisningen med denne modellen som et forbilde eller en mal. Vi ser altså at hvis en vil endre en faktor vil det få konsekvenser for andre faktorer, fordi ingen faktor opptrer løsrevet og uavhengig av de andre.

Alle de seks faktorene må også regnes med når man skal planlegge og gjennomføre leseopplæring. Man må som lærer ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger fordi vi vet at alle barn er forskjellige i en læringssituasjon og forholder seg til læring på ulike måter ut fra ulike forutsetninger, miljømessige og evnemessige. Mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering er aspekter ved didaktisk relasjonstenkning som aldri er løsrevet fra forutsetninger og organisering.

Organisering av elevene kommer inn i denne modellen under rammefaktorer og står i et tett samspill både med arbeidsmåter og med valg av lærestoff. Den didaktiske relasjonsmodellen

kan vise oss hvordan organiseringen av elevene i nivåbaserte lesegrupper framstår som en rammefaktor som ikke står alene, men er en del av flere påvirkelige elementer i en sammenheng. Jeg har valgt å trekke frem den didaktiske relasjonsmodellen og vil drøfte variabler av den med særlig vekt på det som kalles læringsmiljø av Skaalvik & Skaalvik (2005). Den didaktiske relasjonsmodellen viser ulike komponenter som vil måtte tas i betraktning ved tilpasset opplæring, og som står i et gjensidig samspill med hverandre. Jeg ønsker å vise dens relevans i en klasseroms sammenheng, måten man organiserer på henger sammen med måten man underviser på, og også måten man velger læreverk på. Vi kan stille oss spørsmålet om man på dette grunnlaget, kan tolke den didaktiske relasjonsmodellen slik at vi ser modellen skyver og promoterer fram gruppearbeid etter nivå på leseutvikling. Denne modellen benytter jeg til å belyse problemstillingen.

2.2 Lesing ved Lyster

Lesing = ordavkoding * forståelse. (Gough & Tunmer, i Lyster 2002) Lesing er et produkt av ordavkoding og forståelse. Som en del av avkodingen er fonembevisstheten, evnen til å skille de minste meningsbærende lydsekvensene fra hverandre, av stor viktighet når man lærer å lese. Lesing betegnes som en søken etter en mening, og den fonologiske omkodingen barnet gjør vil gi barnet forståelse gjennom å identifisere ord. Derfor er det ikke enkelt å skille meningsinnhold og fonologisk omkoding som barnet gjør basert på informasjon og gjenkjenning (Lyster 2002). Slik ser vi at ordavkoding og forståelse er gjensidig avhengige og sammen danner lesing. Leseforskere har vært opptatt av hvilket utgangspunkt et barn må ha for å kunne bli en god leser, og det at ordavkodingen må utvikle seg til en automatisk prosess, er det bred enighet om, som også er relevant i sammenheng med tilpassede tekster og tilpasset opplæring.

2.3 Frith's modell for leseutvikling

Friths (1985) modell for leseutvikling fokuserer på avkodingsdelen av lesing. Frith opererer med et barns utviklingsstadier og hvordan lese og skriveutviklingen følger disse.

Stadium 1a. Logografisk lesing

Ord, visuelle bilder (forestillinger) og gjenstander gjenkjennes på et rent visuelt grunnlag, og de identifiseres uavhengig av hverandre.

Stadium 1b. Logografisk skriving

I denne fasen kan barnet helt eller delvis kopiere eget navn fra det visuelle bildet det har lagret i sitt leksikon.

Stadium 2 a. Alfabetisk staving.

Hun eller han prøver å stave med en alfabetisk strategi på grunnlag av at det har oppnådd noe kunnskap om lyd- bokstav sammenheng. Derfor vil ord som tidligere ble skrevet som tegn og ordbilder, nå blir forsøkt skrevet etter det alfabetiske prinsipp og en alfabetisk strategi tas i bruk. For å forstå om barnet staver etter alfabetisk strategi eller logografisk, må man se om barnet støtter skrivingen av ord med riktig artikulasjon, og man kan derfor anta at barnet benytter alfabetisk strategi når det uttaler ordet rett, men kanskje skriver uten å få med hele ordbildet. Som f.eks; sol, som kan skrives sl, eller som høst, som kan bli skrevet som hst. Vi kan anta at barnet trolig er på rett vei til alfabetisk staving når artikulasjonen er en støtte for barnet som staver rett, men ennå ikke skriver eller leser helt lydrette ord.

Stadium 2b.

Alfabetisk strategi tatt i bruk ved lesing av ord. Barnet kan etter hvert beherske alle bokstav-lyd forbindelsene og kan lese enkle lydrette ord og non ord.

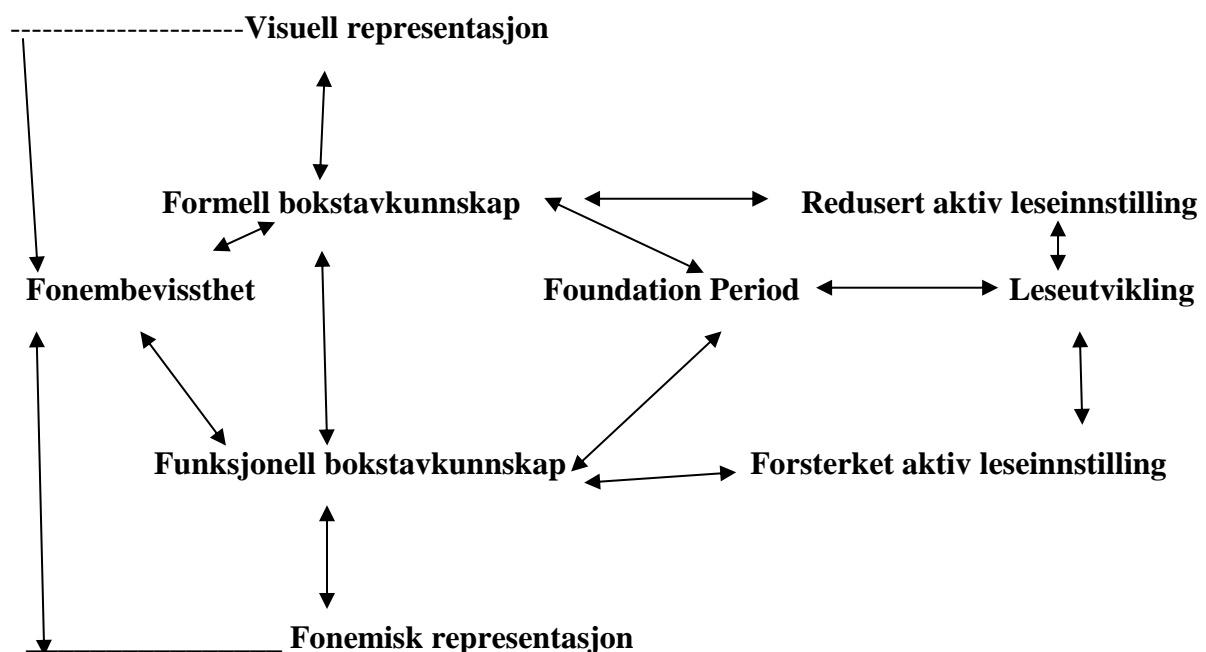
Stadium 3a.

Nå kan barnet konstruere identifiseringsenheter utover bokstavnivået. Slik kan vi beskrive at hun eller han mestrer den alfabetiske strategien. Man vil se at barnet kan lese større morfologiske enheter og bokstav enheter. Barnet behersker alle bokstav-lyd forbindelsene, altså den alfabetiske strategien og kan benytte denne i sin utvikling i den prosessen som finner sted på grunnlag av erfart lesing, tryggheten dette gir, og evnen til kognitivt å abstrahere fra morfologiske enheter til meningsbærende innhold.

Stadium 3b

Dette stadiet kjennetegnes ved at barnet kan ta i bruk ortografisk lesing også ved staving og mestrer reglene i skriftspråket, de har lagret bokstavsekvenser og kan aktivere og bruke dem i fonologiske strukturer. Barnet vil kunne mestre regelsystemene som styrer syntaks og i det større, skriftspråket som helhet. Barnet kan benytte og aktivere bokstavkombinasjoner som representerer mer helhetlige fonologiske strukturer, en kunnskap barnet har lagret (Lyster, 2002).

2.4 Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell



Figur 2.»Spear-Swerlings og Stenbergs leseutviklingsmodell 1994 »

Frost's forklarer denne leseutviklingsmodellen for å belyse hvor veldig viktig fonembevissthet er for den tidligste leseutviklingen. Automatisert ortografisk avkoding utvikles på grunnlag av gode fonologiske ferdigheter. Spear - Swerlings og Stenbergs modell har jeg valgt å ta med og fremstille den slik Frost gjør, fordi den viser noe annet i tillegg til Frith's leseutviklingsmodell. Spear-Swerling og Stenberg viser oss hva som skjer når man

ikke utvikler leseferdighetene som er forventet i forhold til klassetrinn og alder. Videre viser modellen oss at barn med god fonembevissthet vil ha en kort «medierings periode », altså en kort individuell læringsprosess - og kan få en rask lesestart med allerede tilegnete lesestrategier. For et barn som får en lang individuell læringsprosess når det gjelder å lære å lese, kan det i denne tiden, som kan bli til måneder og år, føre til at innstillingen til lesing hos barnet kan bli negativ. Derfor vil det være relevant å diskutere dette nærmere i drøftingsdelen.

2.5 Tilpassete tekster

Fordi barna når automatisert avkoding på ulike tidspunkter og i ulikt tempo, vil barna ha behov for forskjellig støtte og ulike lesetekster. Derfor er det ikke ubetydelig at skolen legger til rette for tilpassete tekster. Men hva er så egentlig en tilpasset tekst? Det må være en tekst som i møte kommer barnets nærmeste utviklingssone, som kan forklares slik.- «*Nivået barnet når ved problemløsning med hjelp*»(Vygotsky s.66, 1986). Teksten skal være utviklende for barnet, den skal i form og innhold forsøke å møte barnet der det er på vei- med gradert hjelp der hun eller han kan bygge ny kunnskap eller ferdighet på det allerede tilegnete. Barnet må kunne bruke noe det allerede kan til å tolke bokstavene og lære seg nye ord. De kan knytte sammen lyd og bilde og lære nytt. Det vil være mange barn som trenger å lese bøker eller lesehefter med store bokstaver, korte lydrette ord, gode billedlige illustrasjoner i form av foto eller tegning i begynneropplæringen. Andre barn kan allerede lese når de begynner på skolen og kan forstå lengre sammensatte tekster med små bokstaver allerede i 1.klasse. Siden spranget er så stort må tekstene tilpasses den enkelte elev best mulig. Hvis skolen eller læreren tilrettelegger med tilpassete tekster for hvert enkelt barn, vil barnet kunne få en mulighet til å få en positiv og sikker utvikling fram mot ortografisk ordavkoding. Man kan også se at blant annet behovet for tilpassede tekster, kan ha ligget til grunn for oppdeling i ulike lesegrupper. Senere i oppgaven vil dette inngå i drøftingen.

Tilpasset opplæring vil være svært viktig når vi vet at barns utvikling aldri er den samme og at to barn aldri er like. Derfor vil også leseutviklingen på individnivå være ulik, og barna vil ha forskjellige behov når det gjelder leseopplæring på småskoletrinnet.

2.6 Kognitiv utvikling og leseutvikling

Oppfatninger som kan virke allmenne og meget utbredte antyder at barn som tidlig knekker lesekoden og tidlig leser funksjonelt, også er mer intelligente enn de som bruker lengre tid på dette. I min oppgave er det relevant å se på aspekt som belyser forholdet mellom leseutvikling og kognitiv utvikling, fordi jeg nettopp ser på hvordan barn som lærer å lese i nivåbaserte grupper opplever seg selv. Forskningen har ikke funnet bevis på korrelasjon mellom målt intelligens og avkodning eller ordgjenkjenning (Vellutino, Scalton &, Lyon, 2000). Derimot har de funnet at språkbaserte evner, spesielt fonologiske evner, er mer avgjørende enn intellektuelle evner når det gjelder avkodingsferdigheter. (Sweet & Snow, 2003). Det er derfor dette aspektet vil knyttes til problemstillingen i min drøftingsdel.

2.7 Tilpasset opplæring og organisering av elever

I leseopplæring vil det å gi elevene ulike tekster, og det å vektlegge av ulike ting i undervisningen, inngå i det å gi tilpasset leseopplæring. Slik vil man forhindre at noen barn faller utenfor og at de som har behov for det kan få nok utfordringer. I forhold til det å oppleve mestring og å få en god leseutvikling, er tilpasset opplæring svært viktig å legge til rette for. Tilpasset opplæring må sees i forhold til alle delene av den didaktiske relasjonsmodellen, og modellen kan derved også vise oss at organisering i grupper kan være en løsning. Leseforståelsen er sentral i EYLP, men det kan være vanskelig å vite om elevene i praksis er plassert i grupper basert på avkodingsferdigheter, avkodingsutvikling, og av den grunn kan man derfor kunne anta at elevene plasseres i grupper etter nivå på leseforståelse som det jo i høy grad fokuseres på.

Leseforståelsen er sentral i EYLP, men det kan være vanskelig å vite om elevene i praksis er plassert i grupper basert på avkodingsferdigheter, avkodingsutvikling, og av den grunn kan man derfor kunne anta at elevene plasseres i grupper etter nivå på leseforståelse som det jo i høy grad fokuseres på.

En løsning er å organisere elevene i grupper der alle elevene i gruppen har de samme behovene når det gjelder vanskegrad på en tekst og fokus i leseundervisningen. Innenfor TIEY er nettopp det løsningen for å kunne gi tilpasset leseopplæring. Jeg vil nedenfor beskrive hva dette går ut på og gi et kort tilbakeblikk til oppgavens problemstilling, vil en slik måte å organisere undervisningen på, påvirke elevenes selvoppfattelse?

3 TIEY i klasserommet-

Tidlig Innsats Early Years tar utgangspunkt i leseopplæringsmodellen EYLP (Early Years Literacy Project), utviklet i Australia. Modellen beskrives som et Whole-language opplegg der leseforståelsen står sentralt og med krav til tilpassede tekster. I Norge bruker man et opplegg som Nylund Skole i Stavanger først initierte etter den opprinnelige modellen. Fordi leseopplæring er et yndet tema for skoleledere og politikere, vil det nødvendigvis knyttes sterk interesse til nye ideer og trender som oppstår. Særlig fordi Nasjonale prøver i 2003 tydelig gjorde det klart at vi i Norge, med gode og solide allmenne opplæringstradisjoner, ikke oppnådde forventede gode resultater. Da denne leseopplæringsmodellen pekte på gode konsekvenser av dennes innførsel i Australia og på New Zealand, kunne både norske forlag og lærere håpe på bedre tider for resultatene på Nasjonale prøver. Det gjenstår altså å se, men det vi nå vet er at flere skoler benytter opplegget. Flere skoler organiserer og tar i bruk opplæringsmodellen på en måte jeg gjerne vil beskrive nærmere her.

Først vil jeg skrive om veiledet lesing og deretter litt om organiseringen i skoledagen.

3.1 Veiledet lesing

Veiledet lesing er en del av Whole-language tradisjonen, (helordsmetoder)en lesemetodikk som skiller seg fra fonembasert opplæring ved at hele ord læres å leses og ikke kun lydene. (Frost 2003)

Hvordan forgår så veiledet lesing? Det vil være en stasjon hvor læreren driver veiledet lesing. Hun leser med en gruppe av gangen og de sitter i ring rundt henne og leser boken de har etter nivået på leseutvikling. Barna i gruppen er kommet omtrent like langt i sin leseutvikling. Se nærmere forklaring kap.3.3. Læreren vil vise forsiden av boken og se på bilde og tittel med gruppen, deretter snakker de sammen om hva de tror boken vil handle om. Barna oppfordres gjennom bildebruken til å gjette hva som står skrevet, og denne lesestrategien kan være en innfallspunkt til bedre innholdsforståelse. Læreren leser gjennom deler av leseheftet eller hele, og stopper underveis og kan spørre gruppen. Hun blir sittende på samme plass under hele økten, elevene bytter stasjoner og alle elevene i klassen skal få veiledet lesing i løpet av tidsperioden, altså det som oftest er en dobbeltime, en arbeidsøkt. Teksten skal være tilrettelagt gruppen slik at barna i gruppen selv skal kunne lese den på egenhånd, etter først å

ha lest sammen med læreren. Det oppnås lett nærhet til hver enkelt leser i gruppen, noe som kan være godt for kontakten mellom lærer og elev, og læreren kan lettere ha oversikt og kunne følge den enkelte opp.

3.1.1 Praktisk organisering

Ofte benyttes to timers økter daglig til opplæringen og økten legges ofte til de to første timene om morgenen, uten friminutt.. Reglene for organiseringen av barna er relativt strenge og det kreves disiplin av elevene hvis de skal greie å innordne seg i gruppene. Det skal jobbes effektivt og det kreves total fokus på oppgavene. Derfor er det ofte en tøff innkjøringsperiode for en klasse når man vil organisere og igangsette stasjonsundervisning. Klassen er delt i grupper på normalt 4-5 elever, og elevene er satt sammen i grupper med omtrent 4-6 elever, som alle skal være kartlagt og plassert etter leseferdigheter. Hvert 12 minutt flytter hver elev sammen med gruppen sin etter et fast system til neste stasjon. Elevene arbeider alene på alle stasjoner foruten en stasjon som er lærerstyrt.

3.2 En arbeidsøkt

Slik kan en typisk økt se ut. Klassen samles først i en samtale med læreren som forteller om hva planen for timene er, og hun modellerer og beskriver hvilken type oppgaver hver gruppe får. Gruppene har dyrenavn, og hver gruppe har en gruppesjef hvis ansvar er å passe på at gruppen følger instruksene som gis av læreren. En stasjon er lærerstyrt, og ved denne stasjonen sitter læreren og veileder barna i lesingen. Elevene på hver gruppe som leser sammen, er kommet omtrent like langt i sin leseutvikling. De andre 3-4 gruppene har ulike tema som de skal jobbe selvstendig med, det er forming eller konstruksjonsstasjon skrivestasjon, lesestasjon, og IKT stasjon. Disse stasjonene som ikke er lærer styrte krever selvstendig stille jobbing og god arbeidsro, slik at de ikke forstyrrer de andre gruppene. Dersom en stasjon for eksempel oppholder seg i gangen, må det ikke nødvendigvis være stille.

Læreren roper opp gruppelederen som kommer fram til læreren og får skiltet i en snor rundt halsen, på skiltet er det bilde av for eksempel en hare, en elefant, en krokodille, en maur eller en bille. Så samles barna sammen med hver gruppeleder. Kanskje er det også nødvendig å gå

gjennom gruppeleders oppgaver og å vise hvordan man skifter gruppe hvis det ikke er innøvd. Rent praktisk fungerer gruppeleders oppgaver i å passe på at gruppen jobber stille og effektivt, hun eller han skal også passe på at alle følger lærerens instruks og på materialet. Hvert barn vet at den tilhører i en gruppe, og lederen rulleres slik at alle har en eller to uker som leder. Læreren må sørge for at alle vet hvilken gruppe de er i, og plassere hver gruppe på stasjoner. De forskjellige gruppene kan være på konstruksjonsstasjon eller formingsstasjon, de kan svare på spørsmål, regne eller være på lesestasjon.

En stoppeklokke som ringer er det vanlig å bruke når man begynner arbeidet på en gruppe og etter 10 eller 12 minutter stopper klokken med et pip, og barna bytter stasjon. Etter en økt på to skoletimer vil de ha vært gjennom alle stasjonene dersom de greier denne nøyaktige rutinen som kreves.

Dette er slik det da jobbes i hele økten til alle gruppene har vært gjennom hver stasjon. Målet er å jobbe stille og disiplinert, og ikke minst er det viktig at barna kan stille raskt opp på rekke ved stasjonen når klokken har ringt. Noen ganger må det ryddes før neste gruppe kan komme, det kan noen ganger heller ikke være nødvendig å rydde, men stasjonsbyttet må foregå stille og effektivt hvis stasjonsarbeidet skal gå lett.

3.3 Inndeling i grupper

EYLP og det dertil tilhørende Running record tilhører en «whole language» retning, der selve leseprosessen kartlegges gjennom høytlesing og hvor forståelsen og avkodning veves sammen i en leseutviklingsprosess. Leseforståelsen er sentral i EYLP, men det kan være vanskelig å vite om elevene i praksis er plassert i grupper basert på avkodingsferdigheter, avkodingsutvikling, og av den grunn kan man derfor kunne anta at elevene plasseres i grupper etter nivå på leseforståelse som det jo i høy grad fokuseres på i selve undervisningsopplegget.

Mary Clay(2002) utviklet Running record, det som på norsk kan kalles en leseprotokoll. Som en del av EYLP, noterer læreren, norsklærer eller spesialpedagog hvordan barnet leser. Hvis dette gjøres systematisk kan det være et godt verktøy for å måle elevenes lesenivå. Det noteres hvordan barnet trekker sammenhenger mellom bokstaver, lyder og ord for å forstå mening i teksten.

Vi vet ikke sikkert om dette brukes av mange eller få skoler som benytter TIEY, men hvis man skal følge det opprinnelige programmet er Running Record/leseprotokoll noe som skal følges. Det er store forskjeller i hvordan man følger EYLP, det er rom for ulik vektlegging av deler av programmet når programmet tilrettelegges etter den enkelte skoles ressurser.

For elever som blir hengende etter og ikke greier å følge med gruppen sin eller gruppene under den, vil man gi en halvtime lesetrening under leseøkten hver dag i en periode.(Reading Recovery) på norsk kalt; Ny start. Denne ekstra lesetreningen er ment å fungere som en støtte i lesingen til de barna som trenger det. Dette kan gi barn som henger etter de andre en god mulighet til å komme på et bedre nivå raskere og holde seg der, ettersom de får en til en undervisning hvor individuelle behov og gis bedre rammer enn i gruppen hvor de faller utenfor fordi de ikke greier lese på det nivået de andre får til.

Jeg har i denne delen av oppgaven beskrevet leseutvikling og et opplegg for leseopplæring der elevene er delt inn i grupper etter antatt lesenivå. Det er også mulig at andre kriterier for nivåvurdering enn de jeg har beskrevet her kan benyttes, det kan jeg ikke i denne oppgaven drøfte, men det er viktig bakgrunnskunnskap å ha for en bredere forståelse for de utfordringer tilpasset opplæring og grupperinger av elever byr på.

4 Observasjonslæring

Albert Bandura (1925-) er en canadisk forsker som særlig er kjent for forskning innen sosialkognitiv psykologi. Han regnes av mange som en betydningsfull tenker innen den sosialkognitive psykologien, som er en sammensatt gruppe av teorier fra flere retninger. Bandura har fått stor betydning for utvikling av moderne psykologi og for forståelsen av læring som en kombinasjon av ytre sosiale faktorer og indre tankemessige prosesser.

Bandura kritiserte den behavioristiske læringsteorien for ikke å være tilstrekkelig til å belyse læreprosessen, fordi den nettopp ikke tok hensyn til at individet først og fremst lærer gjennom å observere andre og tolke det individet selv observerer. Det er nettopp gjennom imitasjon barnet lærer, det gjentar en handling etter å ha sett hva en annen gjør, da vil det gjerne gjøre det samme og imiterer handlingen. Vi ser av « Bobo Doll experiment» (Bandura 1965) at et førskolebarn som ser en lærer slå løs på en dukke gjentar handlingen rett etter læreren, og går vel så hardt til verks. Dette eksperimentet viser oss at mennesket gjerne vil forsøke å ligne på andre mennesker ved å imitere deres handling, denne handlingen blir det felles punkt hvor den andres handling direkte overføres til en annen person, etter først bare å ha observert. Bandura er særlig kjent for å ha forklart hvordan menneskene lærer gjennom å observere andre og ved å trekke det kognitive inn i det sosiale, endres man kognitivt ved å observere andres atferd. Ved å knytte ytre prosesser, observasjon sammen med kognitive indre prosesser som forventninger og intensjoner, vil man kunne forklare hvordan mennesket lærer.

Den første av de fire underfunksjonene er det eleven har observert hos lærer eller medelev - det vi kaller en modellering. Det er ulike aspekt som relaterer til de modellerte aktivitetene i seg selv. Var undervisningen spennende eller meningsgivende, var undervisningen tilpasset, det er blant flere faktorer som settes i forhold til barnets kognitive ferdigheter og verdiene som vektlegges i læringsmiljøet. (Bandura 1986).

Den andre prosessen kan eksemplifiseres ved at læreren har lest høyt fra et eventyr, eleven er i en prosess der han tar inn eventyret og bearbeider informasjon. Barnet setter det inn i en kontekst og kan tenke på andre eventyr og gjenkjenner, kobler nye uttrykk og begrep. Det skilles mellom modellerte hendelser og observasjon, og hvordan det påvirker barnet.

I den tredje prosessen som er atferds- produksjonsprosessen, er elevens handling og atferd blitt modifisert, etter en veiledet og ansvarlig produksjon. Eleven får et lærings utbytte ved

selv å aksjonere. Barnet har utført oppgaven sin, som med det ovenstående eksempelet vil være å øve på å gjenfortelle eventyret.

Den siste og fjerde prosessen kalles den motivasjonelle prosessen. Fordi mennesket ikke får vist alt det lærer, vil det skille ut det som det selv er motivert for. Man kan lett tenke seg til at når man ser at andre lykkes med noe, vil man gjerne imitere det andre mennesker gjør, særlig hvis de har oppnådd suksess. Det å velge ut noe som andre før har feilet med og ikke har kommet bra ut med, vil man som oftest ikke velge hvis man vet om dette. Hvis andre elever i klassen kan gjenfortelle eventyret på en spennende og fascinerende måte som får tilhørerne til å imponeres, kan eleven selv bli motivert til å ønske å mestre det samme. Dersom eleven derimot dummet seg ut, vil han eller hun heller la det være.

Observasjonslæring er en læringsprosess som kan påvirke elevens «Self- Efficacy» i et læringsmiljø der elevene er delt inn i grupper etter mestring av lesing. Ved å se at andre elever i andre grupper leser andre bøker, som en selv ikke har tilgang til, vil elever kunne få redusert innstilling til alle deler av læringsprosessen.

5 Selvoppfattelse

Forskning omkring selvoppfattelse, kan deles inn i selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen, og er de to hovedretningene jeg har valgt å belyse spørsmålet gjennom. Begge retningene hører hjemme i den sosial kognitive tradisjonen, (Skaalvik og Skaalvik 1996) men er også noe forskjellige.

Selvvurderingstradisjonen er kjennetegnet ved at forskere innen for denne tradisjonen, vektlegger en persons vurdering av seg selv. Rosenberg (1965) og Marsh (1990) er kjente teoretikere bak denne tradisjonen. Personen vil vurdere om hun er god eller dårlig, eller hvor god hun er til å løse en bestemt oppgave og på den måten er selvvurderingstradisjonen knyttet til personens vurdering av seg selv. Hvis eleven får en skriveoppgave vil hun vurdere seg selv som god, dårlig eller altså ha en følelse av å være flink eller dårlig i faget.

5.1 Forventningstradisjonen

Albert Bandura er en representant innenfor forventningstradisjonen. Bandura vektlegger personers forventninger til seg selv som viktige aspekter ved en persons selvoppfattelse.

Selvoppfatning er brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved elevenes selvoppfatning, også selvvurderinger og forventninger om mestring i skolesammenheng.

(Skaalvik & Skaalvik 1996, s.89) Selvoppfattelse har sitt utspring i subjektive egenopplevde erfaringer. Erfaringene våre tolker vi og forklarer på ulike måter, de tar form i oss og påvirker vår oppfattelse av oss selv. Selvoppfatning inkluderer flere sider ved det å være menneske, det vil være selvoppfatning knyttet til følelsesaspekt, sosialt og atferdsmessig samt moralsk aspekt, til utseende og til prestasjoner. Selvoppfattelsen er som begrep overordnet og inkluderer flere komponenter.

Selvoppfattelse er delvis influert av vikarierende og varierte erfaringer som er mediert gjennom modellering (Bandura 1997, s. 86).

Varierende påvirkning er et utgangspunkt for å begripe Banduras selvoppfattelsesteori. Dette er begreper som vil bli nærmere forklart.

Banduras nøkkelbegrep Self – Efficacy utgjør kjernen i hans sosialkognitive teori og omtales på norsk gjerne som mestringsforventning til seg selv. (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning, man vil kunne forvente å mestre noe hvis man før har gjort erfaringer om å mestre noe lignende. Mestringsforventning kjennetegnes av egen vurdering av hva en selv er kapabel til å kunne få til, hva man selv tror man kan klare og hva man kan beherske og oppnå i en bestemt kontekst.

Videre definerer Bandura «Self - Efficacy» som en persons forventning om å kunne utføre en bestemt konkret handling, kombinert med vurderinger som et aspekt ved selvoppfatningen. (Bandura 1986). I en skolesammenheng kan man forklare forventninger om mestring med et eksempel som dette; eleven får en skriveoppgave og forventningen eleven har til å mestre oppgaven. Forventningstradisjonen beskjeftiger seg kun med om eleven forventer og tror at hun vil kunne få til skriveoppgaven, altså en elevs tro på om hun vil mestre oppgaven. Mestringsforventning kan ofte forveksles med selvtillit, men selvtillit kjennetegnes av egenvurdering av selvverd. Disse begrepene er lette å blande sammen, og det er viktig å klargjøre forskjellen.

«There is no fixed relationship between beliefs about one's capabilities and whether one likes or dislikes himself.» (Bandura 1997, s.11)

Læring gjennom observasjon og sammenligning, er sentral når Bandura og forventningstradisjonen viser oss at innflytelsen fra «the peers»- altså de jevnaldrende er uhyre viktig. Den har større gjennomslagskraft hos en elev, enn påvirkning fra andre personer i elevens miljø. (Bandura 1997). Ønsket om å oppnå det samme og om å være mest mulig lik i prestasjoner som kameratene overskygger påvirkningen fra foreldre og lærere (Bandura 1997).

5.2 Kilder til utvikling av Self - efficacy (selvoppfattelse).

For å forstå hvordan barns selvoppfattelse utvikles, må vi se på teori som er utviklet på grunnlag av forskning. I denne oppgaven vil jeg befatte meg med selvoppfattelse i forbindelse med skolebarn og deres utvikling. White og Watt (1973)., skiller mellom ytre og indre kilder til selvoppfattelse og Bandura belyser utviklingen av selvoppfattelse gjennom fire hovedkilder. Hovedkildene er mestringserfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

som begge er indre kilder til selvoppfattelse. De ytre hovedkildene til selvoppfattelse er verbal overtalelse og observasjon av andres eksempler, og vi forstår at sosial sammenligning kan være en konsekvens. Den indre kilden, er den kilden til selvoppfattelse forventnings-tradisjonen aller mest benytter til å forklare hvordan selvoppfatning utvikles. Egen opplevd kompetanse – det å vite at man behersker noe uavhengig av reaksjoner fra miljøet er beskrevet som» den indre kilde» til selvoppfattelse. For eksempel er et skolebarn som opplever seg selv som trygg på egne ferdigheter i norsktimene preget av indre kilder til selvoppfattelse, fordi hun ikke bryr seg om eller blir påvirket av tilbakemeldinger fra lærere, annet pedagogisk personale eller fra jevnaldrende.

5.2.1 Mestringserfaringer

Begrepet «autentiske mestringserfaringer» er Banduras begrep, erfaringene er ekte, eller opprinnelige for dem som opplever dem.

Det finnes to ulike mestringserfaringsaspekt med klare forskjeller, reell mestring og opplevd mestring. Reell mestring er den mestringen som utenfra kan observeres av en lærer eller en pedagog gjennom for eksempel en kartleggingsprøve eller en eller annen form for prøve, skriftlig eller muntlig. Den faktiske mestringen kan måles objektivt.

Opplevd mestring gir et annet aspekt og er det begrepet som forteller om elevens egen opplevelse av mestring. En elev vil oppleve mestring ut fra egne erfaringer fordi det er erfaringene en selv gjør som skaper mestringserfaringene. Tidligere opplevelser, forventninger og forholdene omkring påvirker opplevelsen av å mestre.

Som alle skole-elever erfarer etterhvert som dagene og årene går, er det ikke tvil om at man reelt sett mestrer ulikt. Vi er alle ulike og har ulike forutsetninger for læring og vi har ulik bakgrunn. Derfor er det den tilpassete opplæringen som skal sikre den reelle mestringen, og den er viktig å ha i mente for en lærer som skal «treffe» enhver elevs nivå. Hva en elev egentlig kan mestre vil ikke være upåvirket av de andre faktorene som uansett spiller inn. Disse andre faktorene kan være like sterke og oppheve effekten av reell mestring. Hvis eleven reelt mestrer den aktuelle teksten og samtidig ser at klassekameraten leser en vanskeligere tekst, kan eleven tape den opplevde mestringsfølelsen. Da må læreren gjøre noe med situasjonen og kanskje kan man tilpasse på andre måter.

5.2.2 Andres eksempler

Bandura beskriver to kilder som er relevante her, observasjon av andres eksempler, og vikarierende erfaringer. Mestringsforventningen om å få til en konkret oppgave, vil stige hos en elev, hvis denne fra tidligere har flere felles mestringserfaringer sammen med den eleven som allerede har vist å beherske den gitte oppgaven. Mestringsforventningen til den eleven som skal utføre en bestemt oppgave, påvirkes av den som allerede har utført oppgaven. (Observasjon av andres eksempler).

Når man ser hva kamerater og skolevenner gjør, når man observerer dem og ønsker å sammenligne egne prestasjoner med deres prestasjoner, vil et barns mestringsforventninger settes i relieff. Man sammenligner seg med dem man ligner eller ønsker å ligne på flere områder, et barn vil kunne tenke at; hvis Sara klarte å få en god kommentar og et smilefjes på leseprøven, så kan jeg også få det til. Andres vurderinger eller «vikarierende erfaringer» vil styrke mestringstroen, eller motsatt hvis man sammenligner seg med noen som ikke mestret en oppgave, vil mestringstroen svekkes av den som bruker andres eksempler til å sammenligne egne prestasjoner. Dersom den man sammenligner seg med, kan prestere noe personen selv tenker han ikke er kapabel til å gjøre, kan det slå uheldig ut for den som sammenligner seg.

Forventningstradisjonen belyser verbal overtalelse som et pedagogisk grep lærere og voksne særlig benytter for å få eleven til å øke tro på egen mestring. Overtalelse, kan i øyeblikket være pådriver, og kan direkte kunne gi en sterk innsats for en oppgave som skal løses. Hvis den verbale oppmuntringen eller overtalelsen skal ha noen positiv påvirkning på mestringstro, må denne korte stunden av forsøk på motiverende overtalelse, kunne ut i en mestringserfaring. Hvis den ikke umiddelbart gir seg positivt utslag i en mestringsopplevelse, kan overtalelse kunne virke som en floskel og vil kunne virke nedbrytende på elevens forhold til læreren eller en annen voksenperson.

Man vil reagere emosjonelt og fysisk ved situasjoner man ikke tror man kan mestre. En elev vil kunne få vondt i magen eller begynne å skjelve når hun må lese høyt for de andre i klassen, eller for læreren. De fysiske og følelsesmessige reaksjonene er det første en elev som har dårlig mestringstro på grunnlag av dårlige mestringserfaringer, vil kunne merke i en konfronterende situasjon. Eleven vil ikke kunne prestere uten å være påvirket av disse.

De fire komponentene som over er beskrevet, observasjon av andres eksempler, vikarierende erfaringer (andres vurderinger), verbal overtalelse og emosjonelle og fysiske reaksjoner er viktige og sentrale deler av et hele som gjensidig virker sammen i både positiv og negativ retning.

6 Selvvurderingstradisjonen

Kilder til selvoppfattelse i følge Rosenberg.

Den fremste eksponenten for selvvurderingstradisjonen er Rosenberg (1979), som har beskrevet fire kilder til påvirkning av elevenes selvvurdering. Felles for de to første kildene er at miljøet påvirker vår selvoppfatning gjennom ytre kilder. Vår selvoppfatning påvirkes gjennom andres vurderinger og gjennom sosial sammenligning. Det tredje prinsippet er selvattribusjon som forklarer at selvoppfatning er påvirkelig gjennom immanente psykologiske mekanismer. Selvattribusjon fungerer slik at mennesket er i stand til selv å forklare hvorfor det lykkes eller i hvilken grad det lykkes med å utføre en handling. Det fjerde og siste prinsippet, psykologisk sentralitet viser hvilke påvirkningsfaktorer som får størst betydning. Det at man legger skylden på faktorer som er ytre og lite påvirkelige i en gitt situasjon, eller at man selv vurderer seg til å være den som er ansvarlig i form av evner og ting, som ikke er kontrollerbare.

Rosenberg (1979) mener at en persons selvoppfatning er vedkommenes fundamentale referanseramme. Rosenberg forklarer at en person alltid handler ut fra at en allerede i sitt indre subjektivt har vedtatt en forestilling om en selv, eller personen handler ut fra en ytre forestilling om hva slags person en er. Videre skriver Rosenberg;

the individual's behavior is based not on what he or she actually is like, but on what the individual thinks he or she is like (Rosenberg 1979, s.59).

6.1 Sosial sammenligning

Hva skjer når et barns sammenligner seg med andre barn? Både Bandura og Rosenberg er opptatt av dette. Som lærer er det lett å observere at konkurranse mellom elevene i en klasse kan påvirke elevene til å bruke sosial sammenligning når de vurderer sine egne prestasjoner. De vil ikke sammenligne seg med seg selv, erkjenne at de selv kan vokse faglig og at alle har ulike evner, anlegg, læringstiler og modenhet. Elevene vil ofte sammenligne seg med de som er bedre og bruke dette som referanseramme, noe som er mest vanlig å observere i en skolesammenheng.

6.2 Referansegruppe

Den sosiale sammenlikningsteorien til Festinger (1954) viser oss at ikke bare at barnets selvoppfattelse er influert av hvordan man oppfatter andres vurdering av en selv, fordi den sosiale sammenlikningsteorien også viser oss hvordan man oppfatter egen prestasjon i forhold til de man naturlig vil sammenlikne seg med

Festinger (1954) hevder at vi mennesker velger å sammenligne oss med vår referansegruppe. I mangel av et objektivt mål å vurdere oss mot, vil vi sammenligne oss med den eller de vi ligner mest på det sosiale, aldersmessige, adferds og erfaringsmessige område. I et klasserom hvor det er mange felles referansepunkter, blir det naturlig å sammenlikne seg med jevnaldrende som man i det samme psykososiale miljøet hører sammen med.

Hvis elevene måles etter prestasjoner, og elevene «avslører» skolens opplegg ved å observere hva som skjer i klassen eller altså i referansegruppen, skjer det en sosial sammenlikning med en referansegruppe.

Marsh og Parkers (1984) har utviklet en referanserammeteori (Frame of Reference Model) som Marsh utledet videre. Marsh(1987) viser i sin forskning til at en middels flink elev vil kunne vurdere seg selv som svakere i en flink klasse(gruppe) enn i en svakere klasse. Dette kalles «Big- Fish – Little- Pound – effect » av Marsh som belyser at en elevs akademiske selvoppfatning vil være svakere for en middels flink elev i en flink klasse enn den vil være for den samme middels flinke eleven i en middels god klassen. I en svak klasse vil den middels flinke eleven kunne få en veldig god akademisk selvoppfattelse. Mye tyder på at den som presterer mye bedre enn de andre i klassen vil oppleve sterk positiv selvbedømmelse og dermed også en positiv akademisk selvoppfatning. Dette i seg selv vil kunne gi mestringsforventning som også kan overføres til andre arenaer på skolen, slik som i gymsalen, det vil også kunne gi eleven en bedre tro på seg selv i aktiviteter utenfor skolen.

6.3 Andres vurderinger

Ved rolletaking tar barnet over andres normer og verdier. Disse standardene setter barnet på seg selv, og etterhvert inntar barnet en rolle basert på andres oppfatninger av seg selv.

Personene som er viktige for barnet, som beskrevet av (Gerth & Mills 1969) som lærere, familie, idrettsledere og klassekamerater, kan ikke barnet velge selv, fordi barnet er født inn i

dette miljøet. Disse personene betegnet Sullivan (1947) som *signifikante andre*. (Skaalvik & Skaalvik 2011).

Mead utviklet hypotesen om at barnet speiler seg selv i den andre personen, og at barnet oppfatter seg selv gjennom den andres reaksjon på egen atferd. Mead mente at på denne måten blir barnet selv kapabel til å predikere andres reaksjon på egen atferd. Barnet kan altså vurdere seg selv ut fra andres synspunkt og etter hvert fordi det har konkrete reaksjoner fra andre å bygge på (Mead 1974). Andres vurderinger er derfor en viktig del av utviklingen av selvoppfattelse, fordi personen utvikler seg og bygger atferd basert på andres forestillinger om hvordan en er forventet å agere.

6.4 Selvattribusjon –en indre kilde til selvoppfattelse.

Her vil jeg belyse attribusjon slik den er beskrevet av Weiner (1988). Elevenes attribusjon, eller forklaring av egne prestasjoner, vil også spille en viktig rolle i utviklingen av selvoppfattelse.

Hvordan forklarer en elev årsaken til egen atferd? Det er to aspekt ved selv vurdering som enten er kontrollerbare eller ikke for eleven. Når oppnådde resultater har sammenheng med evner, kalles dette internal attribusjon. Det er et ikke- kontrollerbart aspekt ved selvattribusjon. Innsatsen en yter og strategiene en tar i bruk kan også forklares internalt, men kan være kontrollerbare.

Attribusjonen eller forklaringen på at en elev ikke mestrer lesing, kan forklares med eksterne årsaker som er kontrollerbare, eller ukontrollerbare. Hvis man sier man hadde flaks, eller at undervisningen var elendig, gir man en forklaring til eksterne og ukontrollerbare forhold.

Hvis undervisningen tilpasses hver enkelt elev, vil vanskegraden på en prøve kunne være innenfor et område eleven kan forholde seg positivt til, og attribusjonen kan få et indre forklaringspotensial, uten tap av mestringsstro. Dersom eleven ved en oppgave som han selv dårlig mestrer, attribuerer til indre faktorer han ikke kan gjøre noe med, vil det kunne slå ut i dårlig mestringsstro. Hvis en elev attribuerer egne prestasjoner til ytre forhold som han ikke selv kan påvirke, vil han heller ikke ta resultatet inn over seg.

Selvattribusjon spiller inn både på mestringsforventning og vår selv vurdering. Attribusjonsteoretikere som Stipek (1988), er opptatt av at elevene må attribuere skoleprestasjoner til innsats, og i det legges det en føring for at innsats nytter, og at man kan komme langt hvis man ikke gir opp underveis. Legger man forklaringer på hva man selv har eller mangler av evner, vil man også lettere kunne gi opp og stagnere. Hvis elevene opplever at innsats og endringer av læringsstrategier kan utgjøre en forskjell i faglige prestasjoner vil de kunne oppleve mestringserfaring eller styrke de allerede oppnådde mestringserfaringene. Elevene attribuerer(forklarer) egne prestasjoner til mer eller kontrollerbare forhold. Dårlig undervisning eller liten egeninnsats, er ting som ofte kan lett eller med små grep kan forandres til det bedre. Egne evner, enten det er reelt eller influert av troen på at man ikke er god nok, vil være forklaringer som virkelig kan gå på selvoppfattelsen løs.

6.5 Psykologisk sentralitet

Rosenberg (1978) har funnet at psykologisk sentralitet er et begrep for det som er viktig for et menneske. Rosenberg utviklet en «Self-esteem-scale», som kan forklares slik. Vanligvis vurderer vi selv høyt de kvaliteter vi har suksess med, og andre kvaliteter vi ikke får til, er ikke viktige for oss. Selvvurderingen påvirkes av hva vi ønsker å vektlegge, er det å være en god venn, være en god fotballspiller, være en god sanger, eller å lese best? I et skolemiljø hvor det er mest populært å være best i lesing, vil selvvurderingen lett falle lavt hvis man gjerne vil være en god leser og ikke er det. Er man derimot en dårlig leser og ikke bryr seg om at man ikke er en god leser, vil det ikke påvirke selvvurderingen. Slik kan vi se at det hersker gjensidige prosesser. Rosenbergs teori belyser at fordi det eksisterer kultur press i skolen der de teoretiske ferdighetene er tillagt størst betydning, vil en elev som har lese og skrivevansker kunne utvikle lavt selvverd, selv om eleven lykkes i praktisk fag. (Skaalvik & Skaalvik 1998.)

7 Akademisk selvoppfattelse.

Akademisk selv vurdering er en betegnelse for hvordan elevene selv vurderer egne skoleprestasjoner.

Begrepet defineres av (Skaalvik 2011 s.89) slik

»akademisk selv vurdering gjelder således elevens generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i bestemte fag»

Altså elevens prestasjoner slik en selv oppfatter det uavhengig av andres prestasjoner.

Selv vurdering kan forklares ut fra egen oppfatning om hvordan en som elev presterer, men selv oppfattelse sier noe om hvordan man oppfatter egen kontroll over bestemte og definerte oppgaver i en spesiell gitt kontekst.

Bandura (1986) og Covington 1992), mener at lav faglig selv oppfattelse kan ha store uheldige konsekvenser, og hevder at elever med lav faglig selv oppfattelse har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selv oppfattelse. Jeg bruker begrepet prestasjonssituasjon om lesing fordi jeg antar at enhver lese-situasjon innebærer en viss grad av prestasjon fra elevenes side, dog er det variabler her fordi læreren kan velge å legge til rette for mestringsopplevelser, gjennom sine tilrettelegginger, tilbakemeldinger , og også gjennom sammenligninger. Hvis man forventer å mislykkes i noe vil prestasjonssituasjoner virke mer truende. En dårlig spiral kan settes i gang. Man vil forsvare det lave selvverdet og kan pålegge seg selv et «handikap» i læringssituasjonen (modell for faglig selv oppfatning og prestasjoner på skolen, Skaalvik Skaalvik 2009. S.74)

7.1 Selvverd-

(Skaalvik &Skaalvik s.89/90):

«Selvverd står for en persons verdsetting av seg selv- i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personenes generelle positive eller negative holdninger til seg selv. Skoleerfaringer og selv oppfatning knyttet til skoleprestasjoner har betydning for selvverd, men er bare ett av flere forhold som påvirker selvverdet».

Selvvrdering defineres av (Skaalvik & Skaalvik 2011,s.89) med disse ordene;»

Selvvrdering brukes om elevenes vurderinger av sine egenskaper, for eksempel av egen dyktighet og egne prestasjoner, og om hvordan man verdsetter seg selv. Man kan gi seg selv god eller dårlig selvvrdering.»

Som vi ser er selvverd et eget begrep, og det må skilles klart fra personens selvoppfatning

7.2 Oppsummerende om utvikling av akademisk selvoppfattelse

Vi ser at begge tradisjonene beveger seg innenfor samme område i forklaringen av utviklingen av selvoppfattelse, men at forventningstradisjonen og vurderingstradisjonen begge belyser utviklingsfaktorer fra ulike vinkler og med ulik vektlegging. Selvoppfatning er innenfor begge tradisjonene resultater av erfaringer, men på forskjellig vis.

Selvvrderingstradisjonen fokuserer på andres vurderinger og ytre og indre sammenligninger på grunnlag av erfaring. Forventningstradisjonen med Bandura og flere viser til mestring av ferdigheter, gjennom erfaring med andre menneskers mestringsforventning om egne prestasjoner, vikarierende erfaringer med andres mestringer og erfaring med følelsesmessige og fysiske reaksjoner. Vi ser at det alltid vil måtte være et samspill mellom indre og ytre faktorer i en læringssituasjon. Det jeg vil fokusere på, i mine funn hos intervjuobjektene, er de ytre faktorene, det er faktorene skolen i praksis kan gjøres noe med, og derved noe som igjen kan være gjenstand for endring.

De ytre faktorene som Bandura og Rosenberg vektlegger, vil kunne være nyttige, særlig med tanke på organisering av undervisning og leseopplæringsmetoder som ved TIEY. Det er nettopp organisering av undervisning som har fanget min interesse og som jeg vil drøfte senere i oppgaven.

Ytre kilder som Rosenberg vektlegger i selvvrderingstradisjonen er a. andres vurdering, b. sosial sammenligning.

Banduras ytre kilder som vektlegges i forventningstradisjonen er c. andres prestasjoner, d. vikarierende erfaringer gjennom observasjoner av de andre elevene, e. verbal overtalelse f. emosjonelle og fysiske reaksjoner.

På grunnlag av disse tilnærmingene vil jeg forsøke å se på hvordan teoriene kan benyttes til å gi støtte til det empiriske grunnlaget jeg har i mine intervju og spørreskjema.

8 Data og metode

Min undersøkelse baserer jeg på intervjudata, og data fra spørreskjemaet,» Slik er jeg når jeg lærer» fra 4 barn i en 2. klasse i en skole i Oslo. Min intensjon var å finne elever som var plassert på grupper med ulike nivå i leseopplæringen. De 4 barna fant jeg gjennom å snakke med foreldre jeg kjenner i mitt nettverk og nærmiljø, og de ble valgt ut etter hvilke nivå de lå på i den nivåbaserte leseopplæringen. Mine data omhandler min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Spørsmålene jeg lagde til elevene bygger på disse som er presentert nedenfor i kapittel 9.1.

8.1 Design

8.1.1 Fenomenologisk metode

Jeg valgte å studere et enkelt fenomen, innenfor et spesifikt område, uten store undersøkelser og med et lite antall informanter. Derfor lente jeg meg på Immanuel Kants teori om «Das Ding an sich» og «Das Ding für mich», altså tingen i seg selv (som jeg ikke vet noe om) eller tingen slik den for meg fremtrer, disse er opprinnelige kilder til fenomenologien og forskning omkring bevissthetens form og innhold og menneskets erfaringer, særlig kjent gjennom Edmund Husserl (Hjardemaal 2011).

8.1.2 Kvalitativ metode

Jeg valgte å bruke kvalitative metoder for min datainnsamling. Det var ikke aktuelt for meg i det snevre tidsperspektivet og omfanget en masteroppgave som denne hadde, å finne en stor mengde elever som informanter. Ved å studere en liten gruppe barn, har jeg kunnet komme nærmere inn på hvert enkelt individ, og altså kunne oppnå det Kleven(2011), kaller nærhet. På den måten opplevde jeg å få en bedre forståelse av barnet. Fordi jeg selv er lærer kunne jeg lett samle informasjon i kontakt med nøkkelinformanter.

8.1.3 Datainnsamling

Et semistrukturert intervju (Kleven 2011) eller et såkalt dybdeintervju, ble intervjuformen jeg valgte fordi jeg ville la spørsmålene være åpne for flere tolkninger og underspørsmål. Ved å

sette opp en intervjuguide, kom jeg fram til at ved å stille åpne spørsmål hvor den som ble intervjuet fikk snakke fritt og på egne premisser, ville jeg kunne komme til kjernen av problemstillingen. Med andre ord et intervju som gir rom for å komme inn i dybden av det enkelte temaet. Derved utviklet det seg et kvalitativt dybdeintervju med en type spørsmålsstilling som ga meg mulighet til å oppdage flere variasjoner og kanskje betroelser som ikke hadde kommet ved et strengt strukturert intervju.

I tillegg benyttet jeg et spørreskjema som forteller om hvordan eleven ser på seg selv som elev. Skjemaet er strukturert med alternative respons på spørsmål hvor man setter graderte kryss; fra 1-5, hvor 1 er helt galt og 5 er helt riktig. Dette skjemaet er ikke frigjort for bruk i Norge pr. dags dato, da det er et pilotskjema som er under utprøving av Jørgen Frost med flere. Derfor refererer jeg kun til det og legger det ved i papirutgaven av oppgaven.

8.1.4 Stemmeleie og kroppsspråk

Den kjente antropologen Gregory Bateson, beskriver i sin bok: Steps to an ecology of mind «(1972) betydningen av at kommunikasjon har visse nonverbale aspekt som alltid er en viktig del av kommunikasjon og kunnskap om denne. Det å kunne tolke stemmebruk og kroppens språk er viktig i en intervjusituasjon, ikke minst fordi dette kan understøtte eller fravike fra det verbale språk. Fakter, mimikk, øyekontakt, høy eller lav lyd på stemmen kan avsløre følelser, og dette er viktige aspekt å tolke. (Pease 2005).

8.2 Hva må til for å gjøre et godt intervju med et barn?

Anerkjennende kommunikasjon

For å oppnå en god kommunikasjon der barnet forteller fritt og ærlig er det flere ting som intervjueren må tilstrebe i forkant av intervjuet. En tillitsrelasjon vil gi barnet trygghet og visshet om at intervjueren vil barnet det beste, og er genuint interessert i barnets subjektive opplevelse. (Løvlie, Schibbye, 2002).

Ved å skape en tillitsrelasjon før man setter i gang å intervju, vil man kunne oppnå et resultat basert på barnets egen stemme, og ikke oppleve å møte et skremt eller manipulert barn som

snakker den voksne etter munnen. Dette kalles en anerkjennende kommunikasjonsform og er mest kjent fra psykoterapien

8.2.1 Barn som intervjuobjekt

Barnet er den sentrale personen i denne oppgaven. Mitt valg av nettopp barnet som den kompetente personen til å uttale seg om seg selv, var en viktig intensjon for meg. Veldig ofte skal andre uttale seg for barnet, også når det er barnets subjektive opplevelser som undersøkes og er fokus for en oppgave. Det er tankevekkende i en tid da barnets rettigheter har fått større plass i en samfunnsmessig kontekst. Barnet selv er kompetent, det må derfor lyttes til. Jesper Juel (1995). Det å kunne sette seg i barnets sted og kunne prøve å forstå og tolke virkeligheten gjennom barnets øyne er en krevende, men nødvendig beveggrunn for en som skal intervju et barn. Å få frem barnets perspektiv ville vise oss nye sider av samfunnet, framholdt Tiller (1984). Både Gullestad (1991) og Tiller (1984) i Dalen (2011), påpekte hvor viktig det er kunne å se fra barnets vinkel, og å kunne klare å innta et barneperspektiv for intervjueren.

Viktigheten av at man bør legge egne føringer til side, og passe seg godt for ikke å falle for fristelsen til å stille ledende og manipulerende spørsmål, kan være en god rettleder å ha med når man skal intervju barn. (Dalen, 2011).

8.2.2 Intervjustrategi

Før jeg satte i gang prosessen med å intervju, fant jeg frem til en intervjustrategi som skulle vise seg å være nyttig, som en slags ledesnor under selve intervjuet.

Gamst og Langballe (2004), vist oss at man kan dele inn et intervju i ulike faser. Det kan også godt fungere når man gjør et dybdeintervju, men det er særlig viktig å få eleven til å «legge ut», og det er sentralt å kunne komme fram, til eleven for den som intervjuer uten å misbruke makten en voksen person har i kraft av å være den som definerer og har kontroll på situasjonen.

Den første fasen er kontaktetableringsfasen som gir et utgangspunkt for å bygge en relasjon hvor intervjuobjektet føler seg anerkjent. En innledende prosedyrefase er der hvor det lages en metakontrakt mellom intervjuer og informant. Eleven skal altså få nødvendig informasjon om prosjektet. Deretter introduseres barnet for et tema, og man går over i en fri fortellingsfase.

Her er målet sammenhengende fortelling, for så å følges opp av ytterligere spørsmål i en utdypende fase. Deretter avslutter man og runder av, og barnet må vises aksept og det er viktig å være sikker på at barnet fortsatt har en følelse av å være anerkjent og at det alltid har mulighet til trekke seg.

8.2.3 Min pilotering

Jeg lagde en intervjuguide basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg ville belyse, og jeg ønsket at mine spørsmål skulle gi bidra til en større refleksjon rundt leseopplæring i nivåbaserte grupper. Som Dalen (2011) peker på, ville piloteringen være av betydning for å teste meg selv som intervjuer.

Først kontaktet jeg en skole i Oslo og snakket med lærere som jobbet med veiledet lesing på 2.trinn. De uttrykte begeistring for nivåbasert leseopplæring, og tok på seg å informere elevene om at jeg ville komme for å intervju noen av dem. Dette resulterte dessverre i at jeg fikk inntrykk av at elevene var påvirket av lærerens holdninger til spørsmålene. Allikevel opplevde jeg at piloteringen var meningsfull, fordi jeg fikk prøve ut intervjuguiden.

8.2.4 Utvalg

Erfaringene fra å gå via skolen og lærere som selv var svært fornøyd med leseopplegget, gjorde at jeg bestemte meg for å bruke eget nettverk til å skaffe deltagere til undersøkelsen. Det var viktig å finne barn som ikke fremstod som nærmest «drillet» i noen svar på spørsmål om lesing av denne typen. Ved å se meg om i mitt nærmiljø, fant jeg ut at jeg kjente til barn i 7/8 års alderen som jeg kunne spørre. Fordi jeg allerede hadde en form for relasjon av positiv art til barna, kunne jeg lettere knytte teorien om en anerkjennende kommunikasjon direkte til intervjusituasjonen.

Elevene er plukket ut fra en og samme 2.klasse som lærer å lese etter stasjonsbasert opplæring etter TIEY-metoden. Jeg valgte ut 4 barn som var plassert på 4 ulike nivåer i lesing i dette leseopplæringsprogrammet. Barna ble intervjuet individuelt, og intervjusekvensene tok fra 30 til 60 minutter per barn. De fire elevene kommer alle fra hjem i Oslo vest, hvilket vanligvis innebærer god sosioøkonomisk status. Samtlige foreldre har høyere utdanning og alle 8 jobber i akademiske yrker. De fire barna har norsk som morsmål og også deres foreldre. Utvalget er derfor et ikke- tilfeldig utvalg (Kleven 2011). Fordi jeg i utgangspunktet kjente til barna, og

de til meg, gir dette faktum implisitt en mulighet for at dette forholdet i seg selv kan påvirke svarene barna gav meg.

Fordi jeg var kjent med disse barna og de kjente til meg, forløp de neste intervjusituasjonene lett, og jeg besluttet å bruke dette materialet. Fra foreldrene fikk jeg umiddelbart samtykke til å intervju og til å bruke materialet i oppgaven min. Noe viktig var avklart og ved ikke å ta i bruk et klasserom i observasjon, eller å snakke med barnas lærer, gjorde jeg det tilsynelatende enklere med færre aktører innblandet. På denne måten ble det ikke aktuelt med noen direkte observasjon av elevene i klasserommet, og jeg baserte meg kun på rapporterte data fra elevene, i en kontekst utenfor klasserommet. Det er visse begrensninger i dette, for på den måten kunne jeg ikke observere barna i klasseroms miljøet, og slik tolke deres data i en naturlig kontekst.

8.3 Intervjusituasjonen

Utstyret som ble brukt var mikrofon festet på en høretelefon, lydfil og pc. Vi hadde satt oss til på et hjemmekoselig sted som ikke var fremmed for barna. De 4 barna var på besøk hjemme hos oss og lekte sammen med familiens barn. Jeg spurte barna om de ville intervjues etter tur, og sette seg og snakke i mikrofon med rosa høretelefoner foran en pc. De var positive og gav god respons, selv om de måtte ta en pause fra leken. Intervjuene lignet en vanlig samtale situasjon, det hersket en avslappet atmosfære og de andre barna lekte rundt i huset, temmelig uanfektet. Vi hadde god tid og det var ikke noe stress eller uro i situasjonen. På hvert intervju brukte jeg fra en halv til en hel time. Spørreskjemaet leste jeg opp, og barna svarte ved å gradere etter de ulike alternativene. En 7 eller 8 åring har normalt trolig ikke så gode forutsetninger for å forstå hvor man kan sette kryss på et slikt skjema, derfor leste jeg høyt for den enkelte. Intervjuene ble så spilt inn og direkte skrevet av etterpå. Denne transkriberingen benyttet jeg da jeg kodet spørsmålene.

8.3.1 Dybdeintervju og forarbeide.

Kriterier da jeg laget en intervjuguide (Dalen 2011) skulle være klare på den måten at ingen spørsmål var «ledende». Fordi barna er så unge, 7/8 år, var det desto viktigere ikke å være forutinntatt, men å stille spørsmål som kunne romme mange uventede svar. Da jeg laget intervjuguiden med tanke på barn i den bestemte aldersgruppen, var det viktig å kunne finne

plass til å gå i dybden, og å kunne gi rom for det spontane og intuitive, og ting som tilfeldigvis ble tema. Som Dalen (2011) påpeker, lå det i min rolle en bevissthet om å utvise sensitivitet og fleksibilitet overfor deltagerne. Som i en undervisningssituasjon vil elevene åpne seg når man har klart å skape interesse, enda bedre glød, og ikke minst tillitt mellom de to partene.(Dalen 2011). Den som intervjuer må stille seg åpen, nysgjerrig og ikke kritisk til hverken sak eller person. Nøytralitet var derved av min høyeste prioritet å tilstrebe. Uansett var målet med de semi strukturerte dybde intervjuene å få informantene til å åpne seg og til selv å kunne formulere egne meninger.

8.3.2 Fordeling på grupper i leseopplæringen

I den 2.klassen der de fire informantene går, er det 20 elever og fire nivå på lesegruppene. De bruker Damms leseunivers som har lesehefter etter nivå. Alle lese-heftene finnes i et visst antall eksemplarer slik at det er nok til en gruppe på 5. Disse lese-heftene begynte klassen å jobbe med i første klasse, og de begynte på forskjellige nivå etter første kartlegging, de fleste begynte på nivå 1 eller 2, noen ytterst få på nivå 3 eller 4. Jeg intervjuet to gutter og to jenter. De har denne fordelingen på lesegruppene; gutt A er på det laveste nivå, gutt D på det høyeste. Jente B er på det nest laveste nivået og jente C er på det nest høyeste nivået i klassen. Som nevnt ovenfor er intervjuet mitt et semi strukturert dybdeintervju, og spørsmålene som jeg her legger frem har jeg fulgt, men noen ganger har jeg måttet forklare for hvert enkelt intervjuobjekt med hjelpespørsmål.

8.3.3 Etiske hensyn

I forkant av prosessen med å finne intervjuobjekter, sendte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.(NSD) en søknad og min intervjuguide. De fant at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt. NSD påpekte kravet om å anonymisere barnas utsagn og opplysninger som behandles elektronisk i prosjektet. Jeg har fulgt dette ved å nummerere barna og beskrivelser av disses utsagn. NSD la også til grunn at det ikke registreres personidentifiserende opplysninger på lydopptakene. Jeg lagde et samtykkeskjema til de foresatte, men de mente samtlige det holdt med muntlig godkjenning. Jeg informerte om oppgavens tema, type spørsmål jeg ville stille, og hvor viktig det var at de på forhånd ikke diskuterte disse temaene før jeg hadde gjennomført intervjuene, da jeg tilstrebet å få barnas

egne upåvirkede svar. Barna fikk også spørsmål både fra foreldre og fra meg om de ville delta, og fikk vite at de når som helst kunne trekke seg. Frivillig deltagelse var tema, men alle ønsket å delta.

8.4 Reliabilitet

Reliabilitet kan i følge Kleven (2011. s.89), beskrives slik:

«Reliabilitet betyr egentlig pålitelighet. »

Kleven forklarer også at god reliabilitet betyr at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil, men at heller ikke god reliabilitet ikke er noen garanti for at data er pålitelige når det gjelder andre feilkilder. Dette betyr at det kan oppstå andre feilkilder jeg ikke kan kontrollere, men jeg har ved å legge frem konteksten prøvd å forklare mest mulig av forholdene rundt datainnsamlingen. Jeg har vært opptatt av å fremstille data slik jeg tolket dem, for å unngå misforståelser leste jeg spørsmålene høyt, og med et høyt fokus på nøytral spørsmålsstilling i form av ikke å vektlegge spørsmål med intonasjon som kunne lede til et svar jeg ville ønske meg.

Reliabilitet eller pålitelighet vil si at mine konkrete intervjuer og spørreskjema vil kunne etterprøves på samme gruppe elever senere. Uansett vil man ikke kunne få helt de samme testresultatene da flere forhold ved testgruppen kan komme til å endre seg. Dette vil kunne være eksterne upåvirkelige forhold, og det kan ha skjedd endringer i den enkeltes elevs liv som influerer indirekte eller konkret på skolehverdagen og utfallet av intervju og spørreskjema. Det kunne vært interessant å stille samme spørsmål igjen om et år for å se hvordan disse spørsmålene da blir oppfattet.

8.4.1 Validitet

Validitet er knyttet til gyldighet, slik (Kleven 2011) definerer begrepet.

Kleven (2011), beskriver tre former for validitet: Indre validitet, ytre validitet (generaliserbarhet) og begrepsvaliditet. (Forstås mine begreper slik de er ment?)

Jeg forstår det slik at indre validitet handler om hvorvidt man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler, og er et lokalt fenomen knyttet til situasjonene undersøkelsen ble tatt innenfor. Jeg kan ikke utelukke at andre kan lese dataene mine annerledes enn jeg tolker dem, men jeg har sannsynliggjort at min tolkning er rimelig ut fra materialet jeg har samlet inn.

Kleven påpeker at ytre validitet (generaliserbarhet) kan sees i sammenheng med hvilke personer resultatet er gyldig for, og hvilke situasjoner resultatet er gyldig i. Dessuten om man kan overføre resultatet til andre sammenhenger. Det er flere skoler som organiserer elevene i nivåbaserte lesegrupper, derfor antar jeg at hvis man hadde undersøkt andre elever i samme aldersgruppe og i tilsvarende sosioøkonomiske miljø, kunne ha fått noen lignende resultater, men jeg stiller meg åpen for at det er for mange uforutsette variabler som kan påvirke dette. Disse variablene kunne være miljø og læringsmessige faktorer som skolemiljø og elev-lærer relasjon.

9 Resultater av intervjuene og spørreskjemaet - analyse.

9.1 Koding

Spørsmålene mine er kodingsenheter og ble brukt i kategoriseringen av funn. Det finnes markante ulikheter, men også likhetspunkter å oppdage når man går nærmere inn i det enkelte barns svar.

På grunnlag av elevenes svar på mine spørsmål i intervjuguiden, har jeg organisert elevenes utsagn, de følger spørsmålene i nummerering. Jeg har delt inn spørsmålene i 3 kategorier med spørsmål. Spørreskjemaet gav meg også en kategori, der jeg har kodet svarene i forhold til denne.

Under de tre kategoriene vil jeg legge frem de ulike spørsmålene. Funnene mine vil bli presentert i forhold til kategoriene og teoriene jeg har brukt. Elevene blir deretter presentert hver for seg i analysen av svarene.

Kategori 1. Læring ved observasjon og sosial sammenligning.

1. Kan du forklare hvorfor akkurat du er på den gruppen du er på?
2. Hva synes du om at dere leser i forskjellige grupper?
3. Tenker du på hvorfor noen har forskjellige bøker enn andre har – og hva synes du om at alle gruppene leser forskjellige bøker?
4. Kan du forklare hva et nivå er?
5. Hvordan vet du hva et nivå er?
6. Hvilket nivå er du på?

Kategori 2. Andres vurderinger og andres eksempler

7. Legger dine klassekamerater merke til hvilket nivå du er på ? Hvordan viser de det?

8. Hva sier de på andre grupper om at du er i din gruppe på ditt nivå?

Kategori 3. Emosjonelle og fysiske erfaringer

9. Hvordan føler du deg da?

Spørsmål	Elev A Utsagn	Elev B Utsagn	Elev C Utsagn	Elev D Utsagn
1. Kan du forklare hvorfor du er på akkurat den gruppen du er? (Krokodille, harepus, maur eller elefant)	1. Læreren tok oss inn i en gruppe, fordi noen i klassen er forskjellige.	1. Det er etter hvor flink eller dårlig man er til å lese at man kommer i forskjellige grupper.	1. Er man på dårlig nivå- kommer man i den gruppen, eller er man på bra nivå kommer man i den gruppen. Jeg er flink så jeg kommer på høyt nivå.	1. Det er fordi at jeg er veldig flink til å lese at jeg er i gruppen min.
2. Hva synes du om at dere leser i forskjellige grupper?	2. Mange leser forskjellig.	2. Fordi noen er bedre til å lese enn andre er. Det må vi bare gjøre fordi	2. Det er greit for meg, så kan jeg sitte	2. Det er bra, jeg leser sammen med en gutt

		læreren bestemmer det. Jeg er ikke så god til å lese, så derfor.	sammen med de som leser sånn som meg, omtrent da.	som leser de samme bøkene som jeg gjør.
2. Tenker du på hvorfor noen har forskjellige bøker enn andre har – og hva synes du om at alle gruppene leser bøker som er forskjellige?	3. Det er fordi noen er flinkere, noen er litt dårligere.	3. Noen er flinkere og noen er dårligere, jeg er litt god og noen ganger litt dårlig til å lese, derfor er jeg i Maurgruppen.	3. Man får bøker etter hvor god man er til å lese. Fint det synes jeg.	3. Ja, jeg er god til å lese så jeg og gruppen min leser spennende bøker med litt lange historier. Derfor. Fordi alle leser forskjellig, noen leser sakte og noen leser fort, derfor leser vi forskjellige bøker.

4. Kan du forklare hva et nivå er?	4. Det er lite skrift på lavt nivå og mye skrift høyt oppe- det er nivå man leser på, de andre får bøker med mere skrift.	4. Hvis man er dårlig og sånn passe, kommer man på fire eller fem, og hvis man er veldig flink, kommer man på 7 eller 8.	5. Man leser på nivå med de andre i gruppen.	5. Jeg leser samme bøker som, og er på gruppe med han.
5. Hvordan vet du hva et nivå er?	5. Det er stjerner på forsiden av en bok.	5. Det vet man, man vet hvor flink eller dårlig man er, man ser på forsiden av boken på mange forskjellige linjer, på stjernen som er gul, der står tallet.	5. Du ser på stjernen på forsiden av boken.	5. Det er stjerner og man kan se det på boka.
6. Hvilket nivå er du på?	6. Jeg vet ikke, kanskje 3, jeg må lese bøker med lite skrift.	6. Det er litt forskjellig, jeg er på nivå 4 eller 5.	6. Jeg er veldig god til å lese så jeg er på nivå 6 eller 7.	6. Jeg er på nivå 7 og 8.

7. Legger dine klassekamerater merke til hvilket nivå du er på? Hvordan viser de det?	7. Det vet hele klassen, at jeg ikke er så god til å lese, fordi alle vet det bare.	7. Ja, jeg tror mange tenker på det at noen er gode og noen er dårlige, alle vet om nivåene i lesing.	7. Ja, alle vet at jeg er ganske god til å lese. Noen vil helst være på mitt nivå og i min gruppe men det kan de ikke.	7. Ja, noen ser litt misunnelige ut. Ikke alle bryr seg om det tror jeg, jeg vet ikke.
8. Hva sier de på andre grupper om at du er i din gruppe på ditt nivå?	8. Guttene i klassen har ertet meg fordi jeg ikke kunne lese i 1.klasse.	8. Ingen sier noe om det, men de har det koseligere de andre. Noen gutter i gruppen min er ganske bråkete og forstyrrer oss jentene.	8. Ikke så mye vel, de bryr seg ikke så mye, ingen vil kanskje være på en bedre gruppe- i hvert fall de som er på lavt nivå.	8. Alle er vant til det liksom, ingen sier noe, men sikkert mange som vil bytte gruppe da, hvis de kan få lov.
9. Hvordan føler du deg da?	9. Jeg leker alltid alene i friminuttet. Guttene i klassen løper etter meg, og vi slåss.	9. Jeg får vondt i hånden og vondt i hjertet når vi skal lese høyt så alle i klassen hører det.	9. Helt ok. Jeg er fornøyd med å være på lesegruppe med bestevenninnen min.	9. Jeg føler meg bra jeg.

9.2 Analyse og drøfting av funn

Under følger en kort presentasjon av forholdet mellom kategoriene og teoristoffet.

Kategori 1. Læring gjennom observasjon og sammenligning- en analyse.

De ytre kildene til selvoppfattelse – læring gjennom observasjon og sosial sammenligning er kategorier jeg fant nyttige å benytte til å tolke og kode mine intervjuobjekters svar (Kapittel 4, avsnitt 2 og 3, og kapittel 6.1, avsnitt 1.) Bandura og Rosenberg fremholdt disse to som viktige kilder som forklarte utviklingen av selvoppfattelse. Hvis man som elev gjennom vikarierende erfaringer følger med på og – som naturlig var, imiterte andres handling gjennom først å observere, ville dette kunne lede til sammenligning. Man sammenligner ikke seg selv med kun egne prestasjoner, men med det en observerer i referansegruppen. Klarer man ikke det den andre gjør, vil man sammenligne seg og få en dårlig mestringserfaring på grunnlag av reell eller opplevd mestring (kapittel 5.2.1, avsnitt 1, 2 og 3.).Gjør man en oppgave som andre en naturlig observerer først har gjort, er det helt naturlig at mestringsfølelsen forbedres. Disse to delene – observasjon og sammenligning er derfor satt sammen i en kategori, fordi jeg vurderer det slik at de hører sammen. Jeg vil drøfte mine funn ut fra svarene elevene gav meg i intervjuene.

Kategori 2. Andres vurdering og andres eksempler.

Rosenbergs teori om andres vurdering og hvordan den kan virke som en ytre kilde til selvoppfattelse, er sammen med Banduras teori om andres prestasjoner og eksempler, to viktige kilder til utvikling av barnets selvoppfattelse. Mead(1974) tanker om hvordan en speiler seg i den andre og selvoppfattelsen blir farget av dens andre bilde, eller oppfatning av en selv, danner også grunnlag for min tolkning av elevens svar på dette spørsmålet. Eleven kan adoptere andres innstilling til en selv og ta denne over denne rollen-. Som elev vil en kunne bli så påvirket av andres syn på en selv at denne selvoppfattelsen som er skapt av andres vurderinger og prestasjoner blir selvoppfyllende. Som Sullivan (1947) *signifikante andre* er disse viktige personene i en elevs liv, i denne sammenhengen er det de jevnaldrende og deres innflytelse som er sentral. (Kapittel 6.3, avsnitt 1 og Banduras teori om andres eksempler. (kapittel 5.2.2, avsnitt 2).

Kategori 3. Emosjonelle og fysiologiske erfaringer

Ut fra to spørsmål ville jeg vite hvordan elevene jeg intervjuet kunne reagere emosjonelt og fysiologisk på leseopplæring i grupper basert på nivå på leseutvikling.

Forventningstradisjonen forteller oss at erfaringene med å mestre de områder som er viktige for oss bygger opp og utvikler selvoppfattelsen, på samme måte som ved ikke å mestre det som forventes i en skolesituasjon, kan elevene få følelsesmessige reaksjoner som raskt kan gi fysiologiske erfaringer, som for eksempel vondt i hodet eller i magen.

Før man kommer så langt som å tenke at en opplæringssituasjon kan være vanskelig å takle kan reaksjonen ha satt seg i kroppen og gi et fysisk ubehag. Et barn som ikke liker å lese høyt i klassen, kan få vondt i magen, for eksempel. (Kap.5.2.2., avsnitt 4).

9.2.1 Elev A.

Utsagn

De utsagnene jeg under har valgt ut har jeg benyttet for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. For min tolkning av elev A er alle utsagnene viktige.

Utsagn nr 1: « Læreren tok oss inn i en gruppe, fordi noen i klassen er forskjellige.» Utsagn nr.2: «Mange leser forskjellig «. Utsagn nr.3» Det er fordi noen er flinkere, noen er litt dårligere. « Utsagn nr. 4 «Det er lite skrift på lavt nivå og mye skrift på høyt nivå, det er nivå man kan lese på, andre får bøker med mere skrift .» «Utsagn nr. 5:»Det er stjerner på forsiden av en bok.» Utsagn nr.6 «Jeg vet ikke, kanskje 3, jeg må lese bøker med lite skrift.» utsagn nr.7»Det vet hele klassen, at jeg ikke er så god til å lese, fordi de vet det bare». Utsagn nr.8 «Guttene i klassen har ertet meg i fordi jeg ikke kunne lese i første klasse». Utsagn nr 9»Jeg leker alltid alene i friminuttet. Guttene i klassen løper etter meg, og vi slåss.»

Stemning og kroppsspråk.

Jeg baserer mine inntrykk på notater jeg gjorde under observasjonen. Stemningen under intervjuet var preget av elevens iver etter å fortelle hva han mente og følte om spørsmålene jeg tok opp. Selv om han var ivrig, virket han også sår og litt skuffet over ting han fortalte, nesten trist. Det virket som om det var viktig for han at jeg lyttet og fulgte tankene hans. Jeg tolket eleven slik at han hadde mye på hjertet og gjerne ville fortelle hva han opplevde, syntes og kjente. Dog har han et språk med ufullstendige og korte ytringer med et litt begrenset

vokabular. Fordi jeg av den grunn brukte en time ekstra med denne eleven, var det allikevel greit å tolke eleven.

Skåre på spørreskjema

Hvordan er jeg når jeg lærer. Dette skjemaet som sier noe om elevens akademiske selvoppfatning har også blitt besvart av eleven. Han svarer middels på en del spørsmål og lavt på flere spørsmål. På skalaen 1-5 svarer han ofte midt på skalaen med nr. 3, som for eksempel, på spørsmålet «jeg er flink»- med nr.3. Der eleven har vist at han har lav akademisk selvoppfatning har jeg funnet tallet 1 altså nederst på skalaen med disse svaralternativene: Jeg liker vanskelige oppgaver -1. Jeg er flink til å diskutere-1. Jeg liker vanskelige oppgaver. Gjennomsnittlige skåre var tallet 2,65.

Drøfting-

Gutt A forteller om å stå utenfor sosialt og å bli ertet at andre som vurderer at han ikke kan lese. Han observerer andre elever og sammenligner seg, men har nok ikke tatt andres syn på seg selv, rolletaking (Mead 1974), tvert i mot er han er uenig, men har følelsesmessige reaksjoner.

Banduras ytre kilde til selvoppfattelse «vikarierende erfaringer gjennom observasjon av andre elever » er her en teori som til en viss grad slik kan finne gjenklang i min empiri. Jeg tolker det slik at elevens utsagn kan tyde på at han gjennom å ha observert at andre elever får andre bøker enn de han får lese, kan ha fått en bevissthet om ulike prestasjoner i lesing og at det for han kan være noe meningsbærende i det. Ut fra utsagn nr. 3, fornemmer jeg at denne eleven tillegger andre barn egenskapen flink- hvis han eller hun har en bok med mye skrift, fordi han har en med lite skrift kan han tolke det slik at han er mindre flink, altså som han sier- litt dårligere. Det er en mulighet for at denne observasjonen kan føre til sosial sammenligning. Implisitt kan det ha skjedd observasjon og sammenligning med andre.

Banduras teori om at mennesket lærer gjennom å observere andre og deres handlinger, ser jeg reflektert gjennom denne guttens svar på mine spørsmål. Dette viser meg at gutten har en oppfatning av at han selv ikke leser bøker som andre i klassen kan lese, fordi han må lese bøker med lite skrift. Han forstår godt hva et nivå er. Eleven har en tydelig uttalt forståelse der han ser og forstår at andre elever er plassert på høyere nivåer enn han. Utsagn nr. 3, «Noen er flinkere, noen litt dårligere. », og utsagn nr. 4:»Det er lite skrift på lavt nivå, og det er mye skrift høyt oppe - det er nivå man leser på, de andre får bøker med mere skrift».

Dermed lærer han gjennom observasjon og gjennom konkret å se de andre elever plasseres på andre nivåer og i andre grupper. Denne forståelsen forsterkes ved at de fleste i klasserommet får andre bøker enn de han får. Det kan for meg synes som om eleven fornemmer at nivå skiller elevene, og at stjernene på forsiden av boken kan bli enda et grunnlag for å sammenligne seg med andre elever som leser på andre nivåer. Når jeg spør om hvordan han vet hva et nivå er, definerer han nivå ut fra stjerner. (Utsagn nr. 5»Det er stjerner på forsiden av boken»)

Han konstaterer i sine svar at andre klarer det han gjerne selv burde ha fått til. Her kommer også sosial sammenligning inn, Morris Rosenbergs sosiale sammenligningsteori (kapittel 6.1), finner dessuten også gjenklang i elevens svar. Det kan virke som om han ikke er fornøyd fordi han sammenligner seg med andre - dette hører jeg i den litt skuffede og resignerte holdningen denne gutten har som vises gjengitt i svarene sine. Banduras «the impact of the peers»- er i denne sammenhengen viktig da vi ser vi en overenstemmelse mellom Banduras teori om at barn sammenligner seg med hverandre og ønsker å ligne på jevnaldrende klassekamerater, og mellom min empiri. Det denne gutten ser at andre leser og hvilken gruppe de tilhører, kan her trekkes inn som en del av det å lære gjennom observasjon og at sammenligning kan bli en følge. Det kan for meg synes som om elevens sammenligninger med andre, kan ha vært en kilde til å påvirke hvordan han selv oppfatter seg som skoleelev. Jeg tolker det slik at det kan være en sammenheng mellom elevens sosiale sammenligning og hans slette selvoppfattelse i skolesammenheng. Selvfølgelig er ikke dette den eneste måten å tolke hans svar på, men jeg har prøvd å opptre nøytralt i forhold til intervjuobjektet, jeg har fokusert på å stille meg åpen til elevens utsagn og jeg har lagt mine egne holdninger til side.

9.2.2 Elev B.

Utsagn

Utsagn 1.»Det er etter hvor flink eller dårlig man er at man kommer i forskjellige grupper».

Utsagn 2.»Fordi noen er bedre til å lese enn andre er. Det må vi bare fordi læreren bestemmer det. Jeg er ikke så god til å lese, derfor» Utsagn 3. Noen er flinkere, noen dårligere, jeg er noen ganger litt dårlig til å lese, derfor er jeg i Maurgruppen» Utsagn 7.»Ja, jeg tror mange tenker på det at noen er gode og noen er dårlige, alle vet om nivåene i lesing. «Utsagn 8.

Ingen sier noe om det, men de har det koseligere enn andre. Noen gutter i gruppen min er

ganske bråkete og forstyrrer oss jentene. «Utsagn 9. «Jeg får vondt i armen og i hjertet når jeg må lese høyt så alle i klassen hører det».

Stemning og kroppsspråk

Eleven snakker rolig med stemmen liggende i et lavt leie, hun snakker ikke høyt, men tydelig og svært rent- nesten forfinet. Hun sitter stille og ordentlig under intervjuet, og virker som hun har god tid og tillitt til meg. Hun gir meg også inntrykk av at det er spennende å bli intervjuet. Jeg kjenner på stemningen og merker meg hvor forsiktig hun er. Hun er nesten sky i sitt vesen. Ansiktsfargen forvandles til lyserød når hun forteller om hvordan hun føler det når hele klassen må høre at hun leser.

Skåre på spørreskjema

Spørreskjemaet viser også at elev B ikke har noen sterk eller stabil akademisk selvoppfattelse. Hun har som oftest svart 3 på en skala fra 1-5, og har et gjennomsnitt på de 20 spørsmålene på 3. Hun må ofte be om hjelp til å løse oppgaver og synes ikke hun er flink, begge med svar 3. Hun svarer også med tallet 3 på at hun er god til å besvare prøver.

Drøfting

Jeg fant at elev B observerer nivådeling i klasserommet, hun sammenligner seg og har særlig uttalte emosjonelle og fysiologiske reaksjoner som kan knyttes til nivådeling i grupper.

Elevens utsagn danner utgangspunkt for min drøfting, og jeg vil her se på mine forskningsspørsmål. 1. Hva tenker hun om gruppeinndelingen? Hvorfor mener hun klassen er delt inn i grupper? Denne eleven mener at det er flinke elever og dårlige elever. Hun mener klassen er delt inn i grupper etter hvor flink eller dårlig man er til å lese, og at læreren bestemmer det. Dette er hovedinnholdet i utsagn 1,2 og 3, som jeg synes eleven besvarer gjennom disse utsagnene. Jeg tolker det som om hun observerer at andre er på andre nivå, og jeg tolker det som om hun også sammenligner seg selv med de andre, da hun sier at hun er noen ganger litt dårlig til å lese så hun er på Maurgruppa.

Eleven observerer at andre får en nivåplassering som er høyere enn hennes og sammenligner seg ut fra de som er flinke- hun selv er passe eller dårlig til å lese. Min tolkning er at eleven sammenligner seg med de andre gjerne klassekameratene, men at læreren bestemmer hvor god hun er etter leseprestasjoner og at hun derfor ikke selv har kontroll over denne ytre kilden

til selvoppfattelse (Kapittel 6.1, første avsnitt). For meg virker det som den gruppen eleven naturlig ønsker være en del av, er en gruppe der hun føler tilhørighet i vennskap og interesser. Hun ønsker seg også å være medlem i denne lesegruppen, men i denne sammenhengen er hun ikke inkludert i den. Det å skulle ønske seg en plass på en annen gruppe er trolig noe som kan gjelde for noen, slik som for elev B slik jeg tolker det. Det er ikke allikevel noe grunnlag for å tro at dette gjelder for alle. Mitt grunnlag for denne tolkningen finner jeg i hennes utsagn om at andre har det koseligere og guttene bråker og forstyrrer henne. -. Elev B er fullstendig klar over at klassen deles inn i grupper etter hvordan man leser.

Forskningsspørsmål nr.2- Hva tenker elevene om seg selv i forhold til de andre elevene, i gruppen og i klassen?

Elev B mener at alle elevene vet om nivåene i lesing. Bevisstheten omkring dette er sterk slik jeg tolker det. Hun tror mange tenker på at «noen er gode og noen er dårlige.»

Denne eleven forteller at hun tror de andre har det mere koselig, særlig fordi guttene i gruppen bråker og forstyrrer henne. Hun er av og til litt lei seg fordi hun gjerne vil være på en annen gruppe, men det går ikke å bytte gruppe, forteller hun meg videre om. Utsagn nr.9. Hun får ofte vondt i en hånd eller i hjertet, når hun skal lese høyt, sier hun. Hun har tydelig emosjonelt betingede reaksjoner. Det som jeg ikke hadde forventet og var litt overraskende var at eleven tydelig reagerer negativt på å lese høyt i gruppen, der hun føler at de andre i klassen hører henne. Dette er noe hun selv bringer frem, da jeg ikke spurte om høytlesing. Derfor utpeker denne elevens var seg. Jeg tenker at nettopp her kommer det tydelig fram at hun føler en sammenligning, et følelsesmessig og fysisk ubehag ved situasjonen. Slik jeg tolker det reagerer hun emosjonelt og fysisk på det hun føler er andres vurderinger, ikke fra gruppen hennes, men fra elevene i andre grupper.

For denne eleven er kanskje ikke nivåbasert leseopplæring i den formen den har den beste. Hun ville kanskje føle at det ble lettere å lese bare for læreren alene, eller at gruppen som leser med læreren under «veiledet lesing», får gå ut av rommet. Det er jo nettopp alternative organiseringsformer som har vekket min interesse gjennom arbeidet med dette prosjektet. Kanskje ser vi her en mulighet til noe som kan endres på til det bedre for elevene som særlig viser en sensitivitet.

9.2.3 Elev C.

Utsagn

Utsagn nr.1. Eleven kan selv forklare hvorfor hun er i den gruppen hun er plassert i,» er man på dårlig nivå, kommer man i den gruppen, er man på godt nivå kommer man i den gruppen, jeg er flink så jeg kommer på høyt nivå. «Hun foregriper mitt spørsmål om nivå. Samtidig vet hun at hun er flink og har et bevisst forhold til dette. Dermed besvarer hun mitt første forskningsspørsmål: Hva tenker elevene om gruppe inndelingen? Hun besvarer også underspørsmålet: Hvorfor mener de klassen er delt inn i grupper? Elev C forstår betydningen og sammenhengen mellom gruppeinndeling og nivå.

Dette understøttes med utsagn nr. 2, der spørsmålet er om hva hun synes om at de leser i forskjellige grupper: « Det er fint for meg så kan jeg sitte sammen med de som leser sånn som meg- omtrent.»

Utsagn nr.3.

Når jeg spør hva hun synes om at alle elevene har forskjellige bøker, svarer hun at «man får bøker etter hvor god man er til å lese- fint det for meg.» På begge disse svarene er det tydelig at eleven sammenligner seg med de andre i klassen, og med sin egen gruppe. Hun synes det er fint at hun leser sammen med de som leser omtrent som henne selv.

Utsagn nr.4. Ikke minst hennes beskrivelse av hva et nivå er, » man leser på nivå med de andre i gruppen.»

Utsagn nr. 9: Mitt spørsmål som er det siste; «hvilket nivå er du på « Elev C visste med en gang hva jeg mente og svarte sikkert at hun var på nivå 6 eller 7; «fordi jeg er god til å lese». Ved at dette står så klart for henne, hva et nivå er, hvilket nivå hun er på og hvorfor, tolker jeg at kategoriene læring gjennom observasjon av andre elevers prestasjoner støtter opp under holdningen hun har til seg selv som leser., hun lærer gjennom å plasseres på høyt nivå at hun er en god leser- hun observerer at andre elever ikke er på hennes nivå og hun sammenligner seg med gruppen hun leser jevnt med.

Stemning og kroppsspråk

Eleven snakker under intervjuet med høy stemme. Hun sitter rak i ryggen og svarer konsentrert og uten blygsel. Hun viser seg ikke forsiktig eller noen tegn til usikkerhet- tvert

om er hun veldig tydelig og opptrer med tillitt både til intervjueren og til seg selv. Hun svarer raskt og greit og synes det er morsomt og spennende å bli intervjuet slik jeg tolker hennes kroppsspråk.

Skåre på spørreskjema

Denne jenta oppgir ofte svaralternativ 3 eller 5, dog der det laveste tallet viser høyest motivasjon har hun også det: jeg blir engstelig når jeg får nye oppgaver. Her er mestringsforventningen stor og selvoppfattelsen høy. Hun svarer også med nr. 1 på spørsmålet; Jeg har bruk for mye hjelp når jeg løser oppgaver. Hun er også den eneste av elevene som gir seg selv nr. 5 på spørsmålet «jeg er flink».

I snitt har denne jenta 3,25.

Drøfting

Elev C viser at hun har gode mestringserfaringer, hun har derfor også mestringsforventninger.

Hun snakker med høy og stødig stemme, hun ser rett på intervjueren og svarer raskt på spørsmålene. Denne personens ekspressivitet og direkte kroppsspråk med god øyekontakt, gir inntrykk av et barn som har en solid selvoppfattelse.

Utsagn nummer 1, 2, 3, 4 og 9, sier noe om mitt forskningsspørsmål: Hva tenker elevene om seg selv, i forhold til de andre elevene i grupper, og i klassen? Denne eleven viser at det foregår en læring gjennom observasjon hvor hun får stadfestet gjennom gruppeinndelingen at hun mestrer lesing. Det viser også sosial sammenligning og at andres eksempler spiller en rolle. Hun viser at hun skiller seg fra andre og kjenner identitet gjennom å være lik sin gruppe på et av de høyere nivåene. Banduras teori om læring gjennom observasjon og sosial sammenligning er her relevant. Hun er fornøyd og føler seg vel- altså er det en mulighet for at det å være plassert på høyt nivå i gruppeinndeling kan gi positive emosjonelle og fysiologiske erfaringer.

9.2.4 Elev D.

Utsagn

Utsagn nr. 1: « Det er fordi at jeg er veldig flink til å lese at jeg leser i min gruppe.»

Gutten lærer gjennom denne observasjonsprosessen av de andre i klassen, ved å se seg rundt i timen, at det er fordi han er flinkere enn de fleste andre.

Utsagn nr.2:» Det er bra, fordi at jeg leser sammen med en gutt som leser de samme bøkene som jeg gjør.» Utsagn nr. 3: «Ja, jeg er god til å lese å jeg og gruppen min leser spennende bøker med litt lange historier. Derfor. Fordi alle leser forskjellig, noen leser sakte og noen leser fort, derfor leser vi forskjellige bøker.»

Han ser at de andre i klassen ikke leser det han får lese, spennende og litt lange bøker. Han sammenligner seg med resten av klassen som skiller seg fra han s nivåplassering i leseopplæringen. På denne måten besvarer gutten mine forskerspørsmål om hvorfor elevene er delt inn grupper. Utsagn nr.4 og nr.7 forsterker dette inntrykket mitt av denne elevens forståelse og bevissthet.

Utsagn nr. 4: «Det er stjerner og man kan se det på boka «

Nivå vet han også hva er, ut fra en forståelse om at det er stjerner på forsiden av boken. Han er sikker på hvilket nivå han er på, fordi han også vet at han er flink til å lese.

Denne eleven har en konkret og praktisk bevissthet omkring nivåplassering i leseopplæringen. Med denne elevens 4 første utsagn synes jeg han besvarer mine to første forskningsspørsmål: Hva tenker elevene om gruppeinndelingen? Hvorfor mener de klassen er delt inn i grupper?

Utsagn nr.7: Denne eleven sier at «noen, men ikke alle er misunnelige på han. Han vet ikke, sier han. «De vurderer altså hans prestasjoner tror han, og han gir tilkjenne hvordan det føles å bli vurdert av andre for sine prestasjoner som skiller han ut fra de andre, fordi bare han og en annen gutt er på høyeste nivå. Utsagn nr. 8: Han mener også at» mange sikkert vil bytte gruppe, hvis de kan få lov, men at ingen sier noe.» Utsagn nr. 9: «Jeg føler meg bra jeg.».

Utsagn 7 og 9 indikerer en bevissthet omkring nivå, og eleven sammenligner seg med andre.

Han føler også en vurdering fra andre klassekamerater, og tenker nok om seg selv i forhold til gruppen at der er han fornøyd med å være, mens han tenker at flere i klassen kunne ha byttet hvis de fikk lov.

Stemning og kroppsspråk.

Elev D har et forsiktig vesen. Han føler seg ikke så trygg generelt og derfor vil hans pappa gjerne være der under intervjuet, noe jeg synes er greit. Faren lytter, men snakker ikke. Jeg vektlegger at det er kun et intervju og at han alltid har mulighet til å trekke seg.

Guttens stemme er lav så jeg må anstrenge meg litt i begynnelsen, men så løsner det og han snakker høyere. Etter hvert framtrer han sikker i sine svar på mine spørsmål. Vi har en hyggelig prat om lesing i klassen, og det virker som om gutten, og faren, begge er litt stolte og fornøyde over å få være med på en undersøkelse.

Skåre på spørreskjema

Eleven svarer gjennomsnittlig på de fleste spørsmål, men utmerker seg som den eneste av de fire som selv synes han er flink til å diskutere (svar.alt.nr 5). Dette er litt overraskende for meg fordi han virker litt sjenert, men allikevel kan det å diskutere nettopp ha en sammenheng med selvoppfattelse. Hvis dette spørsmålet indikerer at hans selvoppfattelse er høy i samtaler og meningsutveksling i samspill med andre, kan det bety at gruppeinndelingen i leseopplæringen kan gi en positiv bekreftelse av selvoppfattelse. Eller at leseopplæring i nivåbaserte grupper for denne gutten også gir seg utslag i en styrket selvoppfattelse.

Han blir ikke engstelig når han får nye oppgaver (2) og gir tallet 4 på om han er god til å besvare prøver. 3, 05, er hans gjennomsnitt.

9.3 Organisering av leseopplæring i nivåbaserte grupper – drøfting av funn

De fire elevene gav ulike svar, men kunne allikevel bidra til å belyse mine forskningsspørsmål og problemstilling. Mine funn kan tyde på at selvoppfattelsen i

skolesammenheng (den akademiske selvoppfattelsen) hos elevene på midterste og nederste nivå, kan være lavere eller fremtre lavere, enn hos de elevene som er plassert på høyere nivå. Dette var ikke helt uventet.

Intervjuene jeg foretok viser oss det essensielle og reelle ved at læring foregår gjennom observasjon av andre. Mine data forteller at barna faktisk kan komme til å bli berørt av nivådelingen som foregår i klasserommet. Barna reflekterer over hvordan og hvorfor de er delt i grupper i lese- og skriveopplæringen. Observasjon av andre, kan komme til å dempe eller å kunne ødelegge for barnas mestringsforventninger, selv om aktuell tekst er tilpasset. Ved å tolke de fire barnas utsagn, tyder jeg det slik at barna gjennom gruppeinndelingen forstår hvordan læringsopplegget fungerer.

Det andre temaet som dreier seg om sosial sammenligning reflekteres også i mine data, dessuten hva barna ut fra det tenker om seg selv som skoleelever. Jeg ser at de som plasseres på øvre nivåer fremtrer sikre med solide utsagn om egen mestring, mens de som er plassert middels eller lavest, viser tegn på sviktende forventning om egen mestring av ikke bare lesing og skriving, men også et generelt syn på seg selv som elev som ikke er bare er positivt.

Vi har sett at barna sammenligner seg med hverandre og søker aksept hos hverandre. Læreren kan eksemplifisere gjennom å modellere lesing i lesegruppen, med det er ønsket om å være lik kameratene dine som kanskje nettopp ikke er plassert i lesenivågruppen din, som kan være av betydning for om du føler deg akseptert. Slik kan en elev kunne føres ut på uforutsette stier.(Bandura 1997).

Forventninger om mestring vil være ulikt fra person til person. Noen skolebarn skyver nederlag unna, og forklarer manglende leseferdigheter med ytre ukontrollerbare forhold. Attribusjonen er ulik, fordi andre barn vil forklare det samme ved å klandre seg selv. Elev A viser til at «læreren gjør det bare», altså noe ukontrollerbart, men eleven viser allikevel en bevissthet omkring nivåplassering. Denne elevens utsagn om at de andre ertet han, fordi han ikke kunne lese, kan virke som en understrekning og en forsterkning av at han ikke har innflytelse på at læreren har plassert han i den gruppen som av andre barn kan oppfattes som er de som ikke kan lese. Det kan synes som elevene lærer gjennom observasjon, det foregår ut fra det en form for sosial sammenligning med en eventuell sosial segmentering som mulig resultat. Mye tyder på at barna vurderer hverandre etter lesenivå, og at elevene også kan

vurdere hverandres verdi med utgangspunkt i hvilken gruppe de er plassert på. (Andres vurderinger. kap. 6.3. 1, andre avsnitt).

På grunnlag av disse tolkningene gjennom funn i form av utsagn, kroppsspråk og spørreskjema, finnes en mulighet for en sammenheng mellom det de to elevene på de øvre nivåene oppgir og det de to elevene på midtre og nedre nivå oppgir av data.

Det synes som om de to elevene på lavt og middels nivå i lesegruppene de var plassert på, elev A og B, begge hadde følelsesmessige erfaringer i denne sammenheng. Disse erfaringene kan trolig prege dem negativt i forhold til mestringsfølelse i lesegruppene. De reagerte negativt på å bli sammenlignet. De vender dette mot seg selv, ikke mot ytre forhold som for dem er ukontrollerbare. Elev C og D oppgir at følte seg tilfreds med seg selv, og andres vurderinger kan virke forsterkende på den akademiske selvoppfattelsen. Det er særlig på dette grunnlaget det kan virke som om det kan være en sammenheng mellom barnas oppfattelse av gruppeinndelingen i leseopplæringen og selvoppfattelsen.

De emosjonelle og fysiologiske erfaringene som kan forme og bygge opp selvoppfattelsen, er som vi så, for enkelte elever helt reelle. Elev A hadde uttalte opplevelser av ikke å «være med i gjengen», følte seg utestengt, og opplevde å bli ertet av de andre guttene i klassen. Hos elev B i form av «vondt i armen» og «vondt i hjertet». Dette er vonde erfaringer som kan gjøre større skade på et barns utvikling av selvoppfattelse, enn hva vi kan ane.

9.3.1 Leseopplæring - på kant med selvtilliten?

Problemstillingen:» Er det en sammenheng mellom barnas oppfattelse av gruppeinndelingen i leseopplæringen og selvoppfattelse « vil her diskuteres i et litt bredere perspektiv.

Undersøkelsen antyder, at det å mestre lesing i et klasserom der læringsmiljøet kan bli preget av noe, som for mange kan føles som det å sammenligne seg med klassekamerater, ikke nødvendigvis vil bedre opplæringssituasjonen for de elevene som er plassert på lave eller middels nivå. Ut fra viktigheten av mestringsforventninger som bidrar til utvikling av selvoppfattelse, vil leseopplæring i nivåbaserte grupper, kunne knyttes sammen med akademisk selvoppfattelse og generell selvtillit.

Skolens oppgave er å tilby et trygt, inkluderende og allsidig læringsmiljø hvor barna kan utvikle seg etter egne forutsetninger, noe de kan få gjennom gode mestringserfaringer. Dessverre er det en del fallgruver en lærer som driver leseopplæring i nivåbaserte grupper

ikke nødvendigvis vil kunne ha full oversikt over, det kan være lett og feil-plassere elever ut fra oppfatninger om sosioøkonomisk tilhørighet eller etnisitet. Det vil det være viktig å legge til rette leseopplæringen slik at også den kan gi barna et grunnlag og en støtte til å kunne utvikle en positiv selvoppfattelse. En god akademisk selvoppfattelse kan bidra til bedre selvtillit, som vil kunne bidra til en god skolehverdag for et lite barn.

Hvordan skolen vil organisere leseopplæringen, er et tema som bør settes på dagsordenen hos hver enkelt skole. De offentlige skolene har i noen grad valgfrihet til å vurdere hvordan de organiserer undervisning. Man har mulighet for å velge seg bort fra nivåbasert opplæring, klassen som helhet kan få felles opplæring, men man kan velge for eksempel differensierte lekseplaner. Da vil man kanskje kunne motvirke sosial stigmatisering og lav motivasjon, som trolig kan kunne komme til å følge den nivåbaserte leseopplæringen. Det finnes mange alternativer.

Den didaktiske relasjonsmodellen viste oss at i et læringsmiljø er alle de fem faktorene, avhengige av hverandre, og endres en del, må det nødvendigvis også få følger for andre deler som også må endres. Organiserer man leseopplæringen på en annerledes måte, og derved rammefaktorene, behøver man implisitt å endre arbeidsmåter, mål, vurdering, og elev og lærerforutsetninger. Derfor er organisering av leseopplæring i grupper nødvendigvis noe som impliserer og berører et helt læringsmiljø, slik modellen viser oss.

For de barna som opplever usikkerhet og føler seg hemmet når de må lese høyt sammen med andre, bør det først og fremst finnes andre muligheter enn å skulle lese høyt for gruppen. Hvis elevene kan få lese alene for læreren, eller at den svakeste lesegruppen kan få lese høyt i gruppen sin i et annet lokale, vil kanskje ikke disse elevene føle nederlag i klassemiljøet der de kan føle seg utsatt for andres vurderinger og komme til å kjenne på sosial sammenligning. Dette kan være en skånsom måte å organisere opplæringen, man beholder gruppene men beskytter de sensitive barna som ikke viser noen resilience mot ytre kilder. Barn er ulike, og barn som har mange gode mestringserfaringer vil også kunne ha et godt forsvar mot en nedbryting av selvoppfattelse. Noen barn kan generelt ha lav selvtillit - og man må kanskje ta tak i dette, for å unngå at barnet utvikler lav motivasjon og enda verre, skolevegring.

Leseopplæring i nivåbaserte grupper må ikke gå på bekostning av elevens selvoppfattelse, men må kunne benyttes til å møte eleven der den er, og til å styrke den som trenger gode mestringserfaringer. Hvis man allikevel velger nivåbasert leseopplæring i grupper, vil

lærerens tilbakemeldinger og relasjonene mellom lærer og elev være av meget stor betydning for ikke å skape tap av mestringsfølelse og sosial stigmatisering som følge av sosial sammenligning. Særlig når vi vet at *den signifikante andre*, være seg en klassevenn man ønsker å ligne, samt innflytelsen fra jevnaldrende, kan være sterk er det viktig å være klar over utfordringer som ligger i dette.

Intervjuobjektens utsagn, stemning og kroppsspråk under intervjuet, samt resultater på spørreskjemaet gir en forståelse for at det kan være sammenheng mellom barnas oppfattelse av gruppeinndelingen i leseopplæringen og selvoppfattelsen. Mine intervjuobjekter viser tegn til høy selvoppfattelse, eller å fremtre med høyere selvoppfattelse, når de er plassert på høyere nivå og tegn til lavere selvoppfattelse, plassert på lavere nivå i leseopplæringen. Som Bandura påpeker, er det jo nettopp forventningen om å mestre en oppgave som påvirker selvoppfattelsen. De fire elevene jeg intervjuet viste oss at nivådelingen i leseopplæringen og gruppeinndelingen som ble foretatt etter hvor langt de hadde kommet i lesing, ga barna varierte grader av mestringsforventninger. Slik kan både akademisk selvoppfatning og selvtillit påvirkes. Dette er kun en liten undersøkelse, men jeg håper ved denne oppgaven å kunne sette fokus på en bredere forståelse og å kunne bidra til å skape diskusjon rundt tema leseopplæring og selvoppfattelse. Vi vet at selvoppfattelse er viktig for læring, mestring og utvikling, og at disse områdene gjensidig påvirker hverandre, derfor har det vært interessant å belyse og diskutere denne problemstillingen.

9.3.2 Pedagogiske implikasjoner

Nivåbasert gruppeinndeling og en sammenheng med selvoppfattelse innbyr også til å drøfte pedagogiske implikasjoner i et bredere perspektiv.

Barna som lærer å lese etter nivåplassering får forskjellig kunnskap, noen får mere tekst å lese, andre mindre tekst i form av tregere progresjon og enklere tekster med mindre krav og derved mindre læringsutbytte. I tillegg til ulik kunnskapstilførsel, lærer elevene også noe annet viktig om seg selv. Elevene lærer at de kan klassifiseres og selekteres fordi de er plassert på ulike nivå. Dermed kan de komme til å trekke slutningen om at de egentlig er mindre verdt, både for læreren, medelevene og foresatte. En klasse jo også er en gruppe, men når man selekterer på lesenivå, da skaper man selvsagt en annen form for enhet.

Man kan også betrakte innføring av kunnskap som premiss for forskjeller i tidlige barneår, også er en del av en samfunnsendring som transporteres inn i klasserommet. Kanskje er det ubevisst, og kan det være slik at pedagogikk som utgir seg for å være normfri og uideologisk, implisitt ikke er det, men er bærer av et visst sett av verdier og forestillinger?

Vi lever i en tid der vi i norsk skole uten sidestykke i historien opplever et høyt fokus på resultater som måles gjennom regionale, nasjonale og internasjonale kartleggingsundersøkelser som tester elevers prestasjoner i lesing. Kanskje er det igjen en kollektiv redsel for ikke å stå på toppen av kunnskapsnasjonene og å prestere på topp, som gir seg utslag i denne organiseringen av leseopplæringen som kan ha uforutsette følger for et barn i tidlig skolealder og i fremtiden.

Litteraturliste

Bandura, A. (1997). Self- efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood <cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura ,A. (1965). *Influence of a models reinforcement contingencies on the aquisition of imitative responses*. Journal of Personality and social Psychology, Vol 1. Nr.6,s. 589-595.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*: Toronto: Chandler. Universitetsforlaget.

Bjørndal, B. og Liberg, S.(1978) *Nye veier I didaktikken*. Oslo: Aschehoug.

Clay, M.M (2002, 2005) *An observation survey of early literacy achievement*, Porthsmouth, NH: Heinemann.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Frost, J. (2003): *Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Frith , U. (1985): *Beneath the surface of Dyslexia*.i :K.E. Patterson, Marshall M Coltheart(red). *Surface Dyslexia.Neuropsychologicaln and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 302-330. London: Erlbaum

Gullestad, M. (1991): *Om “Barneperspektivet” Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning””* Barn, 1, s.63-66.Trondheim: norssk senter for barneforskning. NTNU

Juel, J. (1995) *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Kleven, T.A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2.utgave)*.Oslo: Unipub.

Landrø, M.I, Wangensteen B. (1997)*Bokmålsordboka*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lyster, S.A.H. (2011): *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo : Gyldendal Akademisk forlag.

- Pease, A. & B. (2005): *Kroppsspråk*. Oslo: Cappelen forlag.
- Rege, M. (2011) *Kanskje nivådeling er svaret?* Hentet fra Aftenposten økonomi 4.11.11
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schibbye, A.L.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ par og familie*. Oslo. Universitetsforlaget A.S.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo : TANO A.S.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena- Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spear –Swerling, L.& Sternberg, R.J. (1994) *The road is not taken: An integrative theoretical model of reading disability*. *Journal of learning disabilities*, Vol.27. nr 2.,s.91-103.
- Stipek, D.I. (1988). *Motivation to learn. From theory to practice*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall
- Sullivan, H.S. (1947) *Concepts of Modern Psychiatry*. Washington, DC: The William Alanson White Psychiatric Foundation.
- Sweet A.P., C.E.Snow (2003) *Rethinking Reading Comprehension*, The Guildford Press, New York
- Tiller, P.O. « *Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter*. Barn, 4,s.17-19. Norsk senter for barneforskning (NOSEB), NTNU.
- Vellutino, F.R.& Scalon, D.M. (1991): *The effect of instructional Bias on Word Identification*. I: L.Rieben & C.Perfetti(red). *Learning to read. Basic Research and Its Implications*, 189-203. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Vygotskij, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- White, R.W og Watt, N.F.(1973). *The Abnormal Personality*. New York: The Ronald Press Company.

Weiner, B.(1988)» Attribution theory and attributional therapy: Some theoretical observations and suggestions». British Journal of Clinical Psychology, 27, (93-104).

Nettsider

(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/prosjekter/groruddalssatsingen/article136744-27947.html>).

Vedlegg

Kvittering fra NSD

Intervjuguide

Samtykkeskjema

Spørreskjema (kun i papirutgaven)

Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vigdis Refsahl
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 10.01.2012

Vår ref: 28893 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

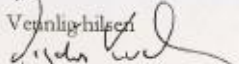
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28893	<i>Leseopplæring i nivåbaserte grupper og barns selvoppfattelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Vigdis Refsahl</i>
Student	<i>Liv Dokk Holm</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Dokk Holm, Gustav Vigelandsvai 40, 0274 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uisi.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, kyrrer@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, mathis@hsl.uib.no



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Lydopptakene behandles elektronisk, men all den tid de som intervjues er elever i 2. klasse, vurderer personvernombudet at det ikke vil være fare for gjenkjenning på bakgrunn av stemme. Intervjuguiden inneholder ikke bakgrunnsspørsmål om for eksempel skole, klasse, alder eller morsmål. Personvernombudet legger derfor til grunn at det ikke registreres personidentifiserende opplysninger på lydopptakene.

Intervjuguide

Veiledet lesing

Hva synes du om å lese?

Hva synes du om å lese i lesegrupper på lærerstyrt stasjon?

Hva synes du om lesegruppene, kan du fortelle noe om gruppen din ?

Har gruppene noe navn?

Hvilken gruppe er du i?

Kan du forklare hvorfor du er på akkurat den gruppen?

Hva synes du om at alle gruppene leser forskjellige bøker?

Tenker du på hvorfor noen har andre bøker enn andre?

Selvstyrte grupper

Hva gjør dere på grupper som ikke er lærer styrte?

Hvem av barna i klassen er du sammen med på de ikke lærerstyrte stasjonene?

Hva gjør du på de gruppene?

Hva gjør de andre i gruppen din på de stasjonene?

Hva kan du si om å jobbe i gruppe sammen med de andre?

Kan du fortelle hvordan de andre i gruppen din jobber?

Kan du fortelle hva en gruppesjef er?

Hva gjør gruppesjefen?

Hvordan synes du det er å jobbe uten lærer på de forskjellige stasjonene?

Hvor aktive er de andre på gruppen din?

Føler du at du gjør noe du er interessert i på stasjonene?

Hva synes du at du lærer på stasjonene?

Kan du forklare hva et nivå er?

Hvordan vet du hva et nivå er?

Hvilket nivå er du på ?

Legger dine klassekamerater merke til hvilket nivå du er på? Hvordan viser de det?

Hva sier de på andre grupper om at du er i din gruppe?

Hvordan føler du deg da?

Samtykkeerklæring

Til foresatte for barn i 2. Klasse.

Januar 2012

Som student ved masterprogrammet «Lesing og skriving i skolen 1-7» Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, skriver jeg en masteroppgave om utvikling av selvoppfattelse, motivasjon for lesing og nivådeling i leseopplæring som tema.

Ved intervju vil lydopptak benyttes til transkribering for å få nøyaktige utsagn nedtegnet. Deltagerne vil anonymiseres, og barna kan til enhver tid trekke seg fra deltagelse.

Hilsen Liv Dokk Holm

Jeg samtykker/samtykker ikke i at mitt barn, kan delta i forskningsprosjektet som skissert over vinteren 2012.

(Sett strek over det som passer)

Underskrift: *

***Verbalt samtykke ble gitt**